

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**A perspetiva da família sobre a Transição do Programa de
Intervenção Precoce na Infância para o Primeiro Ciclo do
Ensino Básico**

Diana Isabel Nunes de Carvalho

Beja

2019

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**A perspetiva da família sobre a Transição do Programa de
Intervenção Precoce na Infância para o Primeiro Ciclo do
Ensino Básico**

Unidade Curricular: Projeto/Dissertação

Elaborado por: Diana Isabel Nunes de Carvalho

Orientador:

Professora Mestre/ Especialista Adelaide Espírito Santo

Beja

2019

Às famílias, sempre.

Agradecimentos

Os momentos importantes da nossa vida só fazem sentido se forem partilhados, tal como o conhecimento. E tanto num caso como no outro, a partilha deve também ser reconhecida e agradecida.

Em primeiro lugar agradeço à minha família, ao Henrique, à Inês e ao Gil, em particular, por terem sido companheiros desta caminhada; mas sobretudo de vida, de afetos, de angústias e de vitórias; mesmos em momentos em que desviamos parte do nosso foco para outros domínios da vida, sem nunca nos desconcentrarmos de que são o mais importante e fundamental, o porto seguro.

Um agradecimento muito reconhecido à Professora Adelaide Espírito Santo, por ter sido uma companheira neste percurso e uma incentivadora, neste ano que foi exigente, por vários motivos, pessoais e profissionais, o meu sincero e reconhecido obrigada.

A todas as famílias e crianças, com as quais me cruzei, durante estes anos de prática profissional, por tanto que partilhamos e por tanto que me ensinaram, obrigada. Que este seja um veículo para ser mais capaz convosco.

A todos os professores, alguns mestres, com os quais me fui cruzando e que me ensinaram tanto sobre relações, aos que disseram coisas que ainda hoje têm um eco fortíssimo.

A esta terra e a estas pessoas que me acolheram há mais de uma década e a quem tento retribuir com o melhor de mim, pessoal e profissionalmente.

Obrigada!

Resumo

A Intervenção Precoce na Infância defende uma resposta sistémica, transdisciplinar e centrada na família. A transição para o primeiro ciclo, constitui, para a maioria das crianças e suas famílias uma mudança exigente e muitas vezes comporta uma alteração do paradigma anterior.

Assim, os objetivos principais deste estudo são: conhecer a perspetiva da família sobre a transição da criança acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce para o primeiro ciclo; identificar o que se altera no acompanhamento da criança nessa transição; enumerar aspetos a manter e a melhorar nos processos de transição, na perspetiva da família.

A metodologia utilizada foi qualitativa, estudo de caso, por se considerar que serve melhor a perspetiva sistémica e reflexiva que se pretende.

A amostra são duas famílias que foram acompanhadas por uma Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância e que já passaram pelo processo de transição para o primeiro ciclo do ensino básico, em dois marcos legislativos diferentes. Os participantes no estudo são as mães das crianças alvo de transição, os profissionais responsáveis de caso que as acompanhou, os docentes de educação especial e os docentes titulares de turma que as receberam.

A recolha de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada, construída para o efeito. Os relatos das mães mostraram que estas sabem como se organizou o processo de transição. Ambas valorizaram as ações preparatórias para a transição. Foi consensual que há uma diminuição da participação da família no processo educativo; uma maior dificuldade de acesso ao espaço escolar; menos momentos de comunicação entre os pais e os técnicos; um programa educativo traçado numa vertente muito académica, sem considerar muito as expectativas da família; maior foco de trabalho dentro de sala e menos nos contextos de interação; início tardio das terapias ou mesmo perda de apoios na intervenção direta com as crianças. Referiram também as dinâmicas e metodologias de intervenção que passaram a ser menos sistémicas e que beneficiariam em manter-se. Verificámos ainda que estes aspetos acabam

por ser reconhecidos e valorizados também pelos profissionais que acrescentam aqui a importância da formação.

Palavras-chave: intervenção centrada na família, Intervenção Precoce na Infância, transição, primeiro ciclo do ensino básico.

Abstract

Early Intervention during childhood defends a systematic, transdisciplinary and family centered response. The transition into elementary school constitutes, for most children and their families, a demanding change and often embodies an alteration of the previous paradigm.

That being so, the main goals of this study are: getting to know the family's perspective regarding the child's transition, accompanied by the Local Early Intervention Team, into elementary school; identify the changes in the child's behaviour during said transition; list aspects to maintain and to improve during the transition process, from the family's perspective. The methodology used was qualitative – case study – due to it being considered a better way to serve the systematic and reflective perspective that is aimed to be achieved.

The sample is composed by two families which have been accompanied by Early Intervention and that have already gone through the transition into elementary, in two different legislative frameworks. The participants in the study are the mother of the children involved in the transition, the early intervention's professional that accompanied them, the special education teachers and the docents in charge of the class that received the children.

The data collection was carried out through a semi-structured interview, constructed for this exact effect. The mothers' reports showed that they know how the transition process was organized. Both value the preliminary actions taken for the transition. It was consensual that there is a decrease in the family's involvement in the educational process; an increased difficulty in the access to the school space; less moments of communication between parents and technicians; an educational programme designed on a very academical front, without taking much into consideration the family's expectations; larger focus inside the classroom as opposed to interaction contexts; late therapy start or even loss of support in the direct interaction with the children. They also referred the intervention dynamics and methodologies used, which have become less systemic and would benefit from maintaining. We additionally verified that these aspects end up being recognized and valued by the professionals also, who highlight the importance of the formation.

Keywords: family centered intervention, Early Intervention during Childhood, transition, elementary school

Índice

Introdução	13
I. Enquadramento teórico.....	15
1. Caminhos para a Educação Inclusiva.....	15
1.1. Em Portugal	21
1.2. A evolução do entendimento do papel da família no processo educativo	27
2. Intervenção Precoce na Infância	31
2.1. Intervenção Precoce em Portugal	31
2.2. Particularidades da Intervenção Precoce na Infância	33
2.3. Intervenção centrada na família	35
3. Transição da Intervenção Precoce para o primeiro ciclo	39
3.1. Relevância dos Processos colaborativos na transição	44
II. Estudo Empírico	50
1. Contextualização da problemática.....	50
2. Modelo de Investigação.....	50
2.1. Objetivos do estudo.....	53
2.2. Participantes e Instrumentos de recolha de dados	54
3. Apresentação dos resultados	56
4. Discussão dos resultados.....	76
III. Considerações finais	86
Referências bibliográficas.....	92
Apêndices.....	103
Apêndice 1:	104
Apêndice 2	106
Apêndice 3	112
Apêndice 4	117
Apêndice 5	122

Índice de quadros

<i>Quadro 1</i> - Síntese das respostas da mãe da criança A na categoria Caracterização do processo de transição da criança.....	56
<i>Quadro 2</i> - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança A na categoria Caracterização do processo de transição da criança.....	57
<i>Quadro 3</i> - Síntese das respostas da docente responsável pela Educação Especial da criança A na categoria Caracterização do processo de transição da criança.....	58
<i>Quadro 4</i> - Síntese das respostas da mãe da criança A na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição.....	59
<i>Quadro 5</i> - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança A na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição (expectativas).....	61
<i>Quadro 6</i> - Síntese das respostas da mãe da criança A na categoria sugestões de otimização do processo de transição.....	62
<i>Quadro 7</i> - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança A na categoria Sugestões de otimização do processo de transição.....	63
<i>Quadro 8</i> - Síntese das respostas da mãe da criança B na categoria Caracterização do processo de transição da criança.....	65
<i>Quadro 9</i> - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança B na categoria Caracterização do processo de transição da criança.....	65
<i>Quadro 10</i> - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança B na categoria Caracterização do processo de transição da criança.....	66
<i>Quadro 11</i> - Síntese das respostas da professora titular da criança B na categoria Caracterização do processo de transição da criança.....	67

<i>Quadro 12</i> - Síntese das respostas da mãe da criança B na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição.....	68
<i>Quadro 13</i> - Síntese das respostas da docente do ensino especial responsável pelo processo da criança B na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição.....	69
<i>Quadro 14</i> - Síntese das respostas da docente titular de turma da criança B na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição..	70
<i>Quadro 15</i> - Síntese das respostas da mãe da criança B na categoria sugestões de otimização do processo de transição.....	72

Índice de abreviaturas

DSOIP	Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
ELI	Equipa Local de Intervenção Precoce
IPI	Intervenção Precoce na Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PE	Programa Educativo
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
PAIPDI	Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
SOD	Serviço de Orientação Domiciliária
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Os avanços nos estudos sobre a intervenção com crianças pequenas que apresentem problemas no desenvolvimento, têm evidenciado a importância de esta ser mais voltada para as interações existentes nas rotinas das famílias e menos para uma prática centrada na criança e na sua problemática. Deste modo, em Portugal, tal como em grande parte dos países, a Intervenção Precoce na Infância (IPI) surge como uma resposta organizada que pretende dar resposta a crianças entre os 0 e os 6 anos, numa metodologia sistémica, transdisciplinar e centrada na família.

O ingresso no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, e consequente transição do Programa de Intervenção Precoce para a escolaridade constitui, para a maioria das crianças, uma mudança exigente ao nível cognitivo, da autonomia e do sentido de responsabilidade. Para crianças com necessidades educativas específicas, esta mudança poderá ser significativamente mais complexa, tendo em conta as suas características, assim com as do meio envolvente; o que também acarreta exigências consideráveis às suas famílias.

A motivação para a realização deste estudo surge exatamente do trabalho no terreno no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI) e da necessidade de estudar aprofundadamente o que pensam e sentem as famílias no momento em que termina o Programa de Intervenção Precoce na Infância para se dar a transição das crianças para o primeiro ciclo de escolaridade, que é um contexto, à partida, mais centrado no processo de aprendizagem académica da criança e não tanto no seu desenvolvimento enquanto elemento de uma família inserida numa comunidade.

Os objetivos do estudo são então: conhecer a perspetiva da família sobre a transição da criança acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) para o primeiro ciclo; identificar o que se altera no acompanhamento da criança na transição da Intervenção Precoce na Infância (IPI) para o primeiro ciclo, na perspetiva da família; enumerar aspetos a manter e a melhorar nos processos de transição, na perspetiva da família; enumerar aspetos positivos e

negativos, na perspetiva da família, do término do acompanhamento aos 6 anos, por parte da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI).

Optou-se por uma metodologia do tipo estudo de caso, por se considerar que serve melhor a perspetiva sistémica e reflexiva que se pretende e que permite explorar mais aprofundadamente as perceções e sentimentos das famílias face ao processo de transição, numa investigação que se pretende de proximidade e cuja missão principal é contribuir para o ajustamento de melhoramento de práticas no momento da transição.

Assim, deste trabalho constará um enquadramento teórico, no qual será refletida uma revisão bibliográfica que enquadre a educação inclusiva, numa primeira abordagem, que permita compreender o caminho das práticas educativas até aos dias de hoje; a Intervenção Precoce na Infância, no sentido de se compreender o seu funcionamento e bases metodológicas e uma conceptualização acerca da transição para o primeiro ciclo. Da segunda parte deste trabalho consta o estudo empírico: a contextualização da problemática, com a qual se pretende apresentar o desenho da investigação, o seu planeamento e características principais; o modelo de investigação, os objetivos de estudo, os participantes e instrumentos de recolha de dados, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.

Assumindo, desde já, que todos os estudos comportam limitações significativas, e, tendo em consideração a tipologia e a amostra escolhidas, não se pretendem generalizações, mas antes um contributo reflexivo que possa contribuir para outras reflexões e a fazer-se progressivamente melhor.

Ao longo do trabalho surgirão designações que poderão estar tendencialmente em desuso, tendo em conta a nova nomenclatura, mas que se optou por utilizar, por ainda estarem muito presentes no dia-a-dia, podendo facilitar uma melhor e mais imediata compreensão das questões abordadas.

I. Enquadramento teórico

1. Caminhos para a Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva (EI) comporta em si um caminho, um caminho há muito iniciado e que por atrevimento poderemos dizer que nunca estará terminado. Compreende em si todo um processo, um processo sistémico, social e educacional. Educacional, não apenas dentro das paredes da escola, mas num sentido lato, da responsabilidade que cada agente social tem na educação de cada criança da sua comunidade, de olhar para a educação como tendo o poder de transformar cada indivíduo, de “curar” uma sociedade. Assim este primeiro capítulo pretende refletir o percurso da Educação Inclusiva, no sentido de ajudar a contextualizar o caminho que nos leva às práticas atuais, nomeadamente na Intervenção Precoce na Infância (IPI).

Ao longo dos tempos, sempre existiram pessoas que, além das suas capacidades, também possuíam determinadas deficiências. Porém, a aceitação dessas pessoas pelas sociedades foi mudando, assim como o conceito de Educação Especial (EE) (Lopes, 1997).

É fundamental olharmos para a incapacidade como algo criado pela própria sociedade que imputa ao indivíduo uma redução ou perda de oportunidades para participar, devido à existência de barreiras que provêm dela e que são extrínsecas à pessoa. Neste sentido, o objetivo passará sempre por uma adaptação do meio, que é da responsabilidade coletiva e que implica alterações no ambiente físico e social, no sentido da participação plena da pessoa.

A inclusão implica um sentimento de pertença a um determinado contexto e um desempenho funcional compatível com a utilização do máximo das competências de cada um. Esta ideia pressupõe uma escola e uma sociedade que é cuidadosamente delineada para cada um.

Para melhor compreendermos tudo o que envolve a EI, importa conhecer o seu percurso e alteração ao longo dos tempos, de uma forma global e em Portugal; clarificar conceitos, tantas vezes entendidos como praticamente sinónimos e que divergem de forma significativa; conhecer os papéis dos principais agentes educativos e refletir sobre todos estes aspetos e sobre as sinergias que se criam entre eles.

De onde vimos e para onde vamos, que sociedade queremos ser, que crianças pretendemos educar, qual o papel de cada um de nós em todo este processo são questões que não ficarão respondidas, mas que devem ser o fiel da reflexão e das práticas de cada um, cada um que, por ser parte de uma sociedade, é responsável por todos e cada um dos outros, sobretudo das crianças e, sobretudo, daqueles que por algum motivo são privados da sua plena inclusão.

Existem três períodos distintos da história da EE: o período pré-histórico, a era das instituições e a época atual.

O período pré-histórico ou de exclusão caracteriza-se pela rejeição face às pessoas com deficiência que foram perseguidas, julgadas e executadas. Os preconceitos foram sendo expressos de várias formas: infanticídios em Esparta; abandono nas montanhas em Atenas; exibição em Roma; conformismo do Cristianismo, que criou asilos para deficientes; e marginalização nos séculos XVI e XVII, onde existia a influência da mitologia e da bruxaria (Correia & Cabral, 1999).

Este pensamento global foi-se remodelando, no século XVIII, com atitudes mais filosóficas, humanistas e tolerantes que caracterizaram a Revolução Francesa.

A EE, propriamente dita, surgiu no período de institucionalização, também designado por período de segregação, nos finais do século XVIII e princípios do século XIX (Lopes, 1997). As alterações sociais do século XVII levaram a que a educação tivesse uma grande importância nas prioridades dos grandes pensadores da época que se preocuparam, sobretudo, com os direitos das pessoas. Neste período, a sociedade despertou para a necessidade de prestar

apoio às pessoas com deficiência, apesar de este ser de carácter mais assistencial do que educativo (Correia, 2005).

Segundo o pensamento dominante no período anteriormente referido, a pessoa com um desenvolvimento normal poderia ser prejudicada pela pessoa com deficiência que constituía um perigo para a sociedade. No entanto, também se considerava que era preciso proteger a pessoa com deficiência dessa sociedade que só lhe poderia causar prejuízos. O método escolhido para isolar estas pessoas consistiu em colocá-las em instituições, onde lhes eram fornecidos cuidados e assistência básicos (Jiménez, 1997).

Em 1846, Seguin elaborou um método, que denominou de fisiológico, para a educação de “crianças idiotas”, tendo sido o primeiro autor da EE a referir a possibilidade de aplicação desse método no ensino regular (Jiménez, 1997).

Quanto aos primeiros dados sobre deficiência mental, estes surgiram com Down, em 1866. No início do século XIX Itard, considerado o “pai da Educação Especial”, após ter trabalhado durante seis anos com uma criança com deficiência mental profunda, encontrada nos bosques de Aveyron, sistematizou as necessidades educativas de crianças com esta problemática e desenvolveu programas específicos (Correia & Cabral, 1999).

No início do século XX, os conhecimentos existentes foram ampliados com a teoria psicanalítica de Freud e os testes de Galton para a medição da capacidade intelectual, a partir do desempenho em tarefas sensoriomotoras. O conceito de “idade mental” e os testes de inteligência de Binet e Simon, para identificação de crianças com deficiência mental que não beneficiavam de um sistema educativo normal, originaram uma evolução no sentido da criação de escolas especiais, centros próprios e especializados, separados dos regulares, com programas próprios, e técnicos e especialistas para os aplicarem (Jiménez, 1997). Assim as crianças classificadas como deficientes e/ou rotuladas como atrasadas mentais, foram segregadas, colocadas em classes especiais. As crianças com problemas de comportamento e de aprendizagem continuavam na classe regular, mas marginalizadas, não lhes sendo oferecido um acompanhamento adequado às suas necessidades; catalogadas como lentas e

malcomportadas, sem quaisquer progressos académicos satisfatórios (Correia & Cabral, 1999).

A Declaração dos Direitos da Criança, em 1921, a Segunda Guerra Mundial, a que se seguiu a Declaração dos Direitos do Homem em 1948, permitiram a mudança da filosofia da EE, através do paradigma da normalização e a consequente integração da pessoa com deficiência. É na Dinamarca que a associação de pais de crianças portadoras de deficiência leva à alteração da atitude de segregação, contribuindo, desta forma, para o processo de integração (Lopes, 1997).

Embora o movimento de integração surgisse após a Segunda Guerra Mundial, foi nas décadas de 60 e de 70 que o descontentamento com a forma de atuação em EE, muito baseada na categorização e no modelo médico, e uma maior tomada de consciência de que necessidades educativas eram distintas da deficiência levaram a que os governos tomassem medidas diferentes das que até aí tinham assumido (Correia, 2005). Aliado ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), surgiu o conceito de integração, que começou por visar as dificuldades mais simples e veio, progressivamente, a alargar-se às várias NEE, existindo várias modalidades de integração. Soder, citado por Jiménez (1997), refere quatro formas: física, funcional, social e comunitária. Segundo o autor, a integração vai desde a partilha de alguns espaços comuns na escola até à inserção de alunos considerados diferentes na comunidade, passando pela cooperação e interação entre os alunos da turma regular (Jiménez, 1997).

O modelo integrador pretende posicionar o aluno com NEE numa curva “normal”, sendo um conceito associado ao modelo médico. Deste modo, é considerado que a melhor forma de apetrechar o aluno com NEE com capacidades académicas e sociais que permitam aproximá-lo, no mais curto espaço de tempo, do aluno sem NEE, consiste em oferecer-lhe um conjunto de serviços educacionais, podendo ocorrer fora da classe regular (Correia & Cabral, 1999a).

Subjacente ao modelo integrador, encontram-se as equipas multidisciplinares. Nestas equipas, cada profissional traça o seu plano de intervenção, independentemente do plano definido pelos restantes membros da

equipa. Pressupõe reuniões que servem para comunicar os resultados obtidos por cada um, minimiza a partilha de conhecimentos e competências, o consenso da equipa e o papel da família. Assim, a equipa multidisciplinar não tem por base uma perspetiva holística, considerada necessária, para responder às necessidades da criança com NEE, não expandindo o seu foco aos pais nem à comunidade (ASHA, 2005).

Ao longo dos anos, a escola foi-se massificando, tendo surgido a apologia de um novo modelo - o modelo de inclusão - que defende “uma escola para todos, com todos e de todos” (Barroso, 2003).

Atualmente, exige-se à escola do ensino regular não só uma integração, mas uma responsabilização pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa. Surge assim a escola numa perspetiva de inclusão (Correia, 2005).

O modelo inclusivo pressupõe que o aluno com NEE esteja na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio adequado (de serviços de EE e, quando necessário, psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos) às suas características e necessidades individuais. Estas podem, por vezes, justificar que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a forma de atendimento mais eficaz. (Correia & Cabral, 1999a).

A inclusão é um processo contínuo que defende o direito de o aluno com NEE ser valorizado tal como é, não valorizando o posicionamento na curva “normal” apresentado pelo modelo integrador. Pelo contrário, o modelo inclusivo pretende construir uma escola e uma comunidade capazes de aceitar e de valorizar a diferença como oportunidade para a aprendizagem. Este modelo exige a reestruturação da escola no sentido de permitir a todos os alunos com NEE e a todos os outros, com as mais diversas capacidades e interesses, uma aprendizagem em conjunto (Correia, 2005).

Com base na constatação da existência de condições difíceis que as pessoas vítimas de exclusão encontram na sociedade, Rodrigues (2003) questiona se será possível existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é. Deste modo, o referido autor considera que se deve adotar a expressão

“educação inclusiva” em vez de “escola inclusiva”, pois a primeira permite valorizar a importância que o processo inclusivo deve ter não só na escola, mas também na família e na sociedade.

O princípio da inclusão realça a colaboração e o respeito mútuo entre os vários profissionais envolvidos, considerando que essas características são essenciais ao encontro de estratégias que permitam potenciar ao máximo as capacidades dos alunos, o fortalecimento das suas áreas fortes e a formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Além disso, este princípio considera que o processo de colaboração entre os intervenientes tem mais sucesso se partilharem a mesma agenda, as palavras-chave estiverem presentes, os papéis de cada um forem bem definidos e for aprovada uma programação com base num plano partilhado (Correia, 2005).

A inclusão é um processo dinâmico que procura responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos e permitir que todos aprendam em conjunto, respeitando a sua diversidade (Correia, 2005). O autor define o conceito de diversidade como sendo:

“(...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.” (Correia, 2005, p.13).

Para isso, é referida a importância da família e da colaboração entre esta e os profissionais como componente fundamental na implementação desse processo. Desta forma, as famílias são consideradas elementos valiosos na equipa e devem ser envolvidas nas tomadas de decisões (Correia & Serrano, 1999). Esta ideia encontra-se na base da construção das equipas transdisciplinares, nas quais as famílias são vistas como participantes essenciais, sendo o seu conhecimento tomado como prioritário. Nestas equipas, os participantes partilham os seus conhecimentos e competências, trabalhando colaborativamente. Por conseguinte, há mais oportunidades de comunicação entre os participantes e é reconhecida a importância dos contextos naturais, da

existência de objetivos funcionais e de práticas centradas na família, que a envolvem ativamente. (ASHA, 2005).

De acordo com a filosofia de inclusão, no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais, a escola deve desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade, nomeadamente com os serviços de saúde, de reabilitação e terapêuticos. Sendo assim, a escola que pretende ser inclusiva deve adotar um modelo social de deficiência e precisa de identificar as barreiras no ambiente, no ensino e na aprendizagem, nas estratégias, na organização e nas atitudes, a fim de promover a participação da criança em todos os aspetos da vida escolar (Correia, 2005).

O modelo inclusivo reconhece o direito de todos os alunos com NEE a aprenderem junto dos seus pares sem NEE, num espírito de pertença, de participação de todos, sem esquecer a resposta às suas necessidades individuais (Correia, 2005). Além disso, este modelo também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes proporciona oportunidades para compreenderem que todos são diferentes, que as diferenças devem de ser respeitadas e aceites e que cada um tem algo de valor a dar ao outro. Consequentemente, todos os alunos se tornam mais sensíveis e compreensivos e aprendem a crescer e conviver com a diferença (Buckley & Bird, 1998).

1.1. Em Portugal

Tal como noutros países, a EE em Portugal iniciou-se nos finais do século XIX com carácter essencialmente assistencial, tendo evoluído progressivamente ao longo das décadas. Assim, as alterações mais importantes também aconteceram nos anos 60 e 70, após a tomada de consciência dos resultados negativos obtidos a partir das práticas educativas até aí realizadas e pela pressão dos pais das crianças relativamente à exclusão da escola regular, aos rótulos e aos programas inapropriados (Correia, 2005).

Por volta dos anos 60, surgiram os primeiros movimentos de pais, que confrontados com a escassez de recursos existente no país, se organizaram em

associações com vista à criação de estruturas educativas para os seus filhos. Assim, foram fundadas a Associação de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC), entre outras (Lopes, 1997).

Em 1972, o Ministério da Educação empreendeu uma reforma no ensino em Portugal, onde, entre os objetivos gerais do ensino básico, é referido explicitamente que se deve proporcionar à criança com deficiência condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo. Além disso, também se assistiu à reestruturação do Ministério da Educação que criou as Divisões de Ensino Especial, na dependência das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário. (Correia, 1999).

Até então, o atendimento às crianças com deficiência era realizado em instituições oficiais e particulares, sob a responsabilidade da Assistência Social, exceto o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que estava sob a tutela do Ministério da Educação. Este instituto era responsável pela orientação e coordenação de classes especiais em Lisboa e no Porto, para crianças com problemas de aprendizagem, orientadas por professores especializados por esse Instituto (Correia, 1999).

Podemos encontrar alguns marcos legislativos que enquadram e regulamentam o caminho para “uma educação inclusiva” que visa o respeito e a aceitação da diferença, a promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação e à participação de todos na sociedade, a partir das transformações políticas verificadas após a revolução de abril de 1974. Estas transformações levaram a que fosse consignado, pela primeira vez, na Constituição da República Portuguesa de 1976, nos seus artigos 71º, 73º e 74º, o direito de todas as crianças à proteção da sociedade e do Estado e em particular o dos cidadãos com deficiência, que passam a gozar plenamente dos direitos e deveres consignados na constituição, nomeadamente o direito ao ensino com a garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar, como prevê o artigo 74º (Silveira & Almeida, 2005).

O apoio à família do cidadão com deficiência encontra-se presente no artigo 71º, segundo o qual o Estado é obrigado a realizar uma política nacional

de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência e de apoio às suas famílias, bem como a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e de solidariedade para com eles (Silveira & Almeida, 2005).

Com a reforma iniciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei 46/86 de 14 de outubro- verifica-se uma alteração na legislação e no atendimento às crianças com deficiência, a começar pela alteração do conceito de criança com deficiência para o de criança com NEE, importado do relatório Warnock. A referida lei estabelece toda a estrutura do sistema escolar português e determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico, assinalando no seu artigo 7º que cumpre assegurar às crianças com NEE as condições adequadas ao seu desenvolvimento e ao pleno aproveitamento das suas capacidades.

Decorrente da LBSE, é criado um conjunto de serviços de EE a nível local, que abrangem todo o sistema educativo, e que têm como objetivo geral contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, através de um atendimento direto a crianças com NEE devido a problemas físicos ou psíquicos (Correia & Cabral, 1999a). A partir de 1976 na Divisão de Ensino Especial são criadas as Equipas de Educação Especial (1976), que visam integrar os deficientes em classes regulares. Estas equipas visavam a integração familiar, social e escolar de crianças com deficiências essencialmente motoras e sensoriais e, por isso, capazes de acompanhar os currículos escolares normais (Correia, 1999).

A noção de que os serviços de atendimento aos alunos com NEE devem ser prestados, sempre que possível, nas escolas de ensino regular encontra-se presente no Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto que introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes do desenvolvimento de experiências de integração.

Este Decreto-Lei privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular, numa perspetiva de “Escola para Todos”, responsabiliza a escola de ensino regular pela educação de crianças com NEE, pela procura de respostas educativas eficazes, e reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando os seus direitos e os seus deveres, envolvendo-os e

responsabilizando-os no processo educativo. Neste sentido, considera importantes as informações e as opiniões dos pais na tomada de decisões, prevendo a sua participação na elaboração e na revisão do Programa Educativo (PE) e do Programa Educativo Individual (PEI), que têm como objetivo responder às necessidades educativas desses alunos e das suas famílias (Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto).

O referido Decreto-Lei estabelece, ainda, o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para todos os alunos com NEE. As normas sobre esta igualdade foram reforçadas na Declaração de Salamanca (Silveira & Almeida, 2005).

Em junho de 1994, em Salamanca, ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: o Acesso e a Qualidade” que adotou a Declaração de Salamanca, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre os princípios e as práticas na área das NEE e o respetivo enquadramento de ação (Silveira & Almeida, 2005).

Esta declaração reconhece a necessidade de se criarem escolas para todos, isto é, defende que as escolas devem incluir todas as pessoas, aceitar as diferenças, apoiar a aprendizagem e responder às necessidades individuais, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Desta forma, mais do que integrar no ensino regular as crianças que dele estariam excluídas, pretende-se que a escola inclua todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características, e que aí as mantenha, sempre que possível, evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem com sucesso para todos. Tal poderá ser obtido com base na adequação dos currículos, na diferenciação de estratégias, numa boa organização escolar e na utilização correta de recursos (César, 2003).

Em 2008, é aprovado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que tem como princípio a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, baseada no desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores, e instrumentos, fundamentais para a igualdade de oportunidades. Neste diploma assume-se que um sistema de educação inclusivo

deve estruturar-se e desenvolver-se tendo em conta a diversidade de características dos seus alunos, as suas diferentes necessidades ou problemas e, portanto, realça-se a importância da diferenciação de medidas.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008 enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. O decreto define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos.

O professor tem um papel fulcral na construção de um ambiente educacional positivo e enriquecedor, de um meio inclusivo. As atitudes adotadas pelo professor face ao aluno com NEE influenciam os restantes alunos, na medida em que o professor é visto como um modelo e, consequentemente, as suas atitudes são facilmente detetadas e adotadas pelos alunos (Correia, 2005).

Nielsen (1999) defende que a inclusão positiva entre os alunos com NEE e os alunos sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo construtivo. Neste sentido, o professor deverá transmitir sentimentos de segurança e revelar afetividade para com todos, a fim de construir um ambiente positivo que é fundamental para que a experiência educativa seja sentida por todos como gratificante.

Segundo Smith et al. (2001), citados por Correia (2005), os alunos com NEE sentem-se verdadeiramente incluídos quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos seus pares. Nielsen (1999) afirma que, quando todos os alunos trabalham em conjunto, construindo uma aprendizagem cooperativa, tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e a apoiar o aluno com NEE, sendo que estas experiências promovem uma oportunidade de crescimento pessoal e emocional para todos os

envolvidos. Esta ideia vai ao encontro do que Buckley e Bird (1998) defendem acerca dos benefícios que a inclusão traz para todos.

César (2003) refere que, através do trabalho colaborativo, as potencialidades das interações sociais são ainda maiores do que as previstas por Vigotsky, que introduziu a noção de Zona Proximal de Desenvolvimento, que significa que as interações do aluno menos competente com pares mais competentes promovem o desenvolvimento desse aluno, pois o trabalho colaborativo permite que tanto progrida o par menos competente como o mais competente e que há benefícios não só a nível cognitivo, mas também sócio-emocional.

Em junho de 2018, o decreto-lei nº. 54/2018 vem revogar o decreto-lei nº. 3/2008. Este novo decreto valoriza um modelo de aprendizagem flexível, em que os docentes se assumem com competências para reconhecer as necessidades, o potencial e os interesses do aluno e de contribuir para todos sejam capazes de adquirir uma base comum de conhecimento ao longo do seu percurso escolar.

Este diploma valoriza o trabalho colaborativo, sinalizando recursos da escola como facilitadores da colaboração entre os diferentes atores do processo educativo, nomeadamente na explicitação dos objetivos da equipa multidisciplinar, indicados no artigo 12.º: “Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva” (alínea a) e “Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas” (alínea d); e nos do Centro de Apoio à Aprendizagem, que surge como uma estrutura de apoio à aprendizagem agregadora de recursos humanos e materiais, dos saberes e competências com o dever de (artigo 13.º): “Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem; Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar.”

O mesmo decreto valoriza, no seu artigo 4.º, a participação dos pais ou encarregados de educação, reconhecendo o seu “direito e dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo

individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte aprendizagem e inclusão.”

Posteriormente, já em 2019 a lei nº. 116/2019 de 13 de setembro que revoga alguns artigos do decreto-lei nº. 54/2018 e atribui mais direitos à participação dos pais, dando-lhes o poder de pedirem a revisão do relatório técnico-pedagógico e do Plano Individual de Transição (PIT), para além do PEI.

Como acabámos de apresentar, um dos papéis que o movimento de inclusão, progressivamente, mas desde o início, veio valorizar foi o dos pais, que deverão estar ativamente envolvidos no processo educativo dos seus filhos. Desta forma, espera-se que sejam abertas “portas de comunicação” com os pais, que exista uma comunicação efetiva, a fim de os manter informados sobre a situação do seu filho, os seus progressos, o trabalho que tem sido desenvolvido e sobre quaisquer alterações que deverão ser planeadas em conjunto com eles (Nielsen, 1999). Os pais deverão ser escutados atentamente, nas suas preocupações, opiniões ou mesmo no seu silêncio (Correia, 2005).

1.2. A evolução do entendimento do papel da família no processo educativo

O papel da família deve ser reconhecido na inclusão escolar da criança, considerando-a como parceira e colaboradora no planeamento e na implementação da avaliação e da intervenção, reconhecendo a sua visão única e valorizando as suas competências. Este reconhecimento é resultado da evolução de uma abordagem inicialmente apenas centrada na pessoa com NEE e que passa a incorporar a família e as suas relações com a comunidade. Esta abordagem promove, assim, a comunicação com a família, considerando que devem ser valorizadas as capacidades e os pontos fortes da criança e dos seus familiares (ASHA, 2005). As práticas centradas na família permitem o apoio e os recursos de que esta necessita para promover o desenvolvimento da criança e a criação de oportunidades de aprendizagem e de participação (ASHA, 2005).

O contexto familiar é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Por conseguinte, os pais são os primeiros agentes educativos e os que melhor conhecem as características da criança, as suas necessidades e as suas potencialidades. Por isso, é indispensável o seu envolvimento na construção do processo educativo do seu filho (Correia, 2005). Porém, não deve ser esquecido que a sua participação ativa não deve implicar que se tornem nos professores dos seus filhos, uma vez que o papel dos pais é principalmente o de serem pais (vonTetzchner & Martinsen, 2000).

Nos últimos 40 anos, têm ocorrido mudanças significativas no que diz respeito ao papel dos pais na educação dos seus filhos (Correia e Serrano 1999). Inicialmente, era-lhes frequentemente atribuída a responsabilidade do insucesso da criança, sendo que, ao longo do tempo, passaram a assumir um papel mais ativo e responsável na tomada de decisões, devido a uma maior consciencialização, por parte dos profissionais e dos pais, da necessidade de uma participação mais ativa destes últimos nos programas educativos dos seus filhos (Correia & Serrano, 1999).

Neste sentido, a criança tem como principais vantagens a promoção do seu desenvolvimento e a melhoria do seu aproveitamento escolar, visto que, quando os pais se interessam pela escolaridade dos seus filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem. Os alunos com NEE embora possam não atingir o mesmo nível de aproveitamento académico dos seus pares, podem ver desenvolvidas as suas potencialidades, o que contribui não só para o seu desenvolvimento académico, mas também pessoal e sócio emocional.

Quanto aos pais, a sua participação também produz benefícios, uma vez que promove a sua autoestima; aumenta as redes sociais, o que faz com que se sintam mais apoiados; alarga a informação e o acesso a materiais de apoio; acentua o sentimento de que são capazes e eleva a sua motivação (Sousa, 1998).

Esta participação permite que os profissionais e os pais adotem atitudes mais favoráveis, podendo partilhar as preocupações num espaço de diálogo e

criar mais oportunidades de participação para a criança (César, 2003; Correia, 2005).

Existem vários modelos teóricos importantes para a compreensão do trabalho com a família, entre os quais a Abordagem Sistémica da Família (1968), o Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975) e o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), citados por Correia e Serrano (1999).

De uma forma muito resumida, segundo o primeiro modelo, que tem por base a teoria geral dos sistemas de VonBertalanffy (1968), todos os sistemas vivos são constituídos por um conjunto de elementos interdependentes, ou seja, as modificações que ocorrem num dos elementos podem afetar os restantes, sendo que a interação entre eles cria condições únicas que, quando se considera individualmente cada elemento, não existem. Nesta perspetiva, a família é um sistema interacional, dado que constitui uma unidade onde ocorrem muitas interações (Correia & Serrano, 1999).

O segundo modelo considera a família uma componente essencial do contexto de crescimento que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico, que resulta em aspetos diferenciados em cada momento dessa interação, com determinado impacto na família e na criança (Correia & Serrano, 1999).

De acordo com o terceiro modelo, as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram integrados noutros sistemas que também se incluem em sistemas mais gerais. Deste ponto de vista, os profissionais devem estar conscientes das interações entre os vários subsistemas familiares, a fim de avaliarem de que forma a intervenção poderá afetar as mesmas. Por outro lado, essa consciência permite ajudar os pais a identificar áreas problemáticas no sistema familiar e, por conseguinte, criar um equilíbrio nas interações familiares (Correia & Serrano, 1999).

É unânime a opinião de vários autores acerca da importância da comunicação como um dos elementos essenciais para um estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os pais (Sousa, 1998).

Sousa (1998) cita Marques (1991) que desenvolveu um estudo sobre os obstáculos ao envolvimento dos pais e à relação pais-profissionais. Segundo os resultados deste estudo relativo a crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico, as relações limitam-se à troca periódica de informações sobre os alunos. Os obstáculos que justificariam a limitação dessa relação à troca de informação seriam a inexistência de uma sala destinada às famílias, a inadequação do horário de receção aos pais, o uso por parte dos professores de um vocabulário demasiado técnico que resulta na ausência de atitudes de empatia, a falta de hábito dos pais irem à escola que os torna meros ouvintes, levando a que adotem um papel passivo, e a ausência na formação dos profissionais do conhecimento de estratégias de colaboração com as famílias.

Stonestreet et al. (1991), citados por Correia (2005), afirmam que, para promover a relação entre os profissionais e a família, cabe aos profissionais estabelecer uma atmosfera de troca; facilitar a participação dos pais no processo de intervenção; reconhecer as necessidades específicas de alguns pais na forma como estes recebem a informação; evitar a utilização de expressões demasiado técnicas quando falam com os pais; fornecer aos pais a informação necessária com honestidade; estar sensibilizados para os momentos e processos de luto e criar oportunidades para que os pais experimentem sucesso, isto é, para que se sintam capazes.

Os profissionais devem reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles; estarem receptivos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade expressa dos pais e não apenas a sua; providenciar opções programáticas legítimas, ou seja, criar ideias entre pais e profissionais para a possível solução do problema, evitando fazer parte do problema; e fazer uma lista de opções, permitindo aos pais serem elementos participativos do processo de tomada de decisão e possibilitando a utilização de aptidões de criatividade na conceção e elaboração dos programas (Correia, 2005).

Segundo Pugh (1989), citado por Correia (2005), o trabalho com os pais requer uma relação de parceria que se caracteriza por uma intenção partilhada, pelo respeito mútuo, pela confiança e pela vontade de negociação, o que implica a partilha de informações, de responsabilidades e a tomada de decisões.

Cook e Friend (1993), citados por Correia (2005), defendem que a colaboração é voluntária, é baseada na igualdade relacional, requer a partilha de objetivos comuns, de responsabilidades, de recursos e de responsabilidades nos resultados finais, exigindo a confiança e o respeito mútuos. Assim, os profissionais e os pais devem criar relações de empatia, de confiança e de colaboração que servirão de alicerce ao desenvolvimento e à implementação de estratégias que ajudem a criança e a família a irem ao encontro das suas necessidades. Desta forma, os profissionais não devem esquecer que cada família e cada criança são identidades únicas que apresentam características, capacidades e pontos fortes que as diferencia, devendo valorizá-las no sentido de um melhor atendimento às suas necessidades (Nielsen, 1999).

2. Intervenção Precoce na Infância

2.1. Intervenção Precoce em Portugal

Da mesma forma que a educação inclusiva teve um caminho, o mesmo aconteceu com a IPI. Em Portugal existiram alguns serviços que se podem considerar como precursores para a implementação das práticas de IPI como as conhecemos atualmente.

Nos anos 60 dos séculos XX foi criado pelo Instituto de Assistência de Menores, do Ministério da Saúde, o Serviço de Orientação Domiciliária (SOD) com o objetivo de apoiar pais de crianças cegas entre os 0 e os 6 anos, a nível nacional. Até 1972, o SOD tinha um âmbito nacional e era levado a cabo por enfermeiras, que prestavam apoio domiciliário, aos pais e às crianças.

A partir de 1972, o SOD é extinto, sendo assumido, apenas em Lisboa e Porto, pelos centros de Educação Especial, serviço que apoiava os estabelecimentos de educação especial que pertenciam à Segurança Social. Assim, desde essa data até 1986, as equipas de Orientação Domiciliária, em Lisboa, que eram constituídas por educadores especializados, passam a estar dependentes dos Centros de Educação Especial e mais tarde da Direção de

Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP), ficando enquadradas em equipas interdisciplinares.

Entretanto outros projetos mais individualizados se foram desenvolvendo no âmbito da IPI, mas é sobretudo a partir da década de 80 que se assiste ao reconhecimento gradual da necessidade de desenvolver formas de apoio a crianças com necessidades educativas especiais em idades precoces. Em 1985, a DSOIP prestava apoio precoce especializado às crianças em situação de risco ou deficiência e suas famílias, tendo este serviço aprofundado, implementado e disseminado um modelo de Intervenção Precoce – o programa Portage.

Em finais dos anos 80, uma colaboração entre a DSOIP, a Associação Portage e o Hospital Pediátrico de Coimbra levou ao desenvolvimento do Projeto Integrado de Intervenção Precoce.

Os resultados obtidos por este projeto, os apoios financeiros atribuídos a projetos nesta área, entre outros fatores, levaram à proliferação de projetos de Intervenção Precoce em todo o país na década seguinte. Nessa sequência surge o primeiro enquadramento legal da IPI, o Despacho Conjunto nº891/99, dos Ministérios da Educação, Saúde, do Trabalho e da Solidariedade Social, que define as orientações reguladoras da IPI para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias. Este diploma enfatiza a importância da articulação entre serviços, Ministério da Saúde, Educação e Solidariedade Social, valorizando a intervenção centrada na família, considerando os contextos de vida da criança, o Plano Individual de Apoio a Família e o trabalho em equipa. A população alvo eram as crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade, com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento e suas famílias. Este Despacho incitou a evolução de diversos projetos e equipas a nível nacional, especialmente no Centro e no Alentejo (Franco & Apolónio, 2008).

Entretanto surge, cerca de dez anos depois, o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro, na sequência dos princípios estabelecidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009 (PAIPDI),

que cria um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). O SNIPI é conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. O SNIPI resulta da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade. Atualmente e com base neste diploma legal, a IPI é o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

2.2. Particularidades da Intervenção Precoce na Infância

Em resultado deste percurso histórico, surge a Intervenção Precoce na Infância (IPI), como a conhecemos hoje, assumindo-se que consiste num conjunto de serviços, apoios e recursos para dar resposta às necessidades específicas das crianças e suas famílias, nomeadamente no que se refere a atividades e oportunidades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento, numa intervenção que se pretende de empoderamento dos pais, para que possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, tendo um papel ativo e fundamental neste processo (Dunst & Bruder, 2002 citados por Pimentel, 2004).

Segundo a European Agency for Special Needs Education (2005) a IPI é um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, com objetivo de assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal; fortalecer as auto competências da família e promover a sua inclusão social. Salienta ainda que as ações descritas devem ser realizadas no contexto natural das crianças, preferencialmente a nível local e que a equipa deve ser multidimensional e orientada para a família.

Os pais têm o papel fundamental de potenciar as aprendizagens da criança, contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades, de forma a

serem crianças autónomas e com a capacidade de se adaptarem às novas situações. Os estímulos que o bebé recebe são fundamentais para o seu desenvolvimento e conhecimento de si mesmo e do mundo. Estes aspetos são importantes no sentido em que quanto mais cedo se aplicarem estratégias de estimulação adequadas e quanto mais precocemente as intervenções forem acionadas, mais garantias de sucesso, mais capacidade adquire para uma vida com autonomia.

Quanto maior for a limitação da criança, mais relevante se torna que a intervenção se inicie o mais cedo possível (Miranda, 2014).

Nos primeiros anos de vida as crianças desenvolvem os padrões iniciais de aprendizagem e comportamento que vão determinar o seu desenvolvimento posterior. O nascimento de uma criança com necessidades específicas implica, no seio da família, fortes fatores de stress físico e emocional. Os pais de crianças com algum tipo de limitação podem necessitar de ajuda para estabelecer padrões parentais adequados, de forma a proporcionar os cuidados de saúde e estimulação ajustados à criança, fundamentais para o seu desenvolvimento (Miranda, 2014).

As capacidades humanas não são estáticas ao nascimento, mas são moldadas também por fatores ambientais; o ambiente e as interações podem interferir na otimização do potencial da criança, se forem ajustados e estimulantes. As alterações das estruturas do corpo e /ou os fatores de risco podem interferir com o desenvolvimento e aprendizagem de forma a tornarem-se mais severos ou levarem ao aparecimento de limitações secundárias. Os aspetos mencionados suportam a importância de uma melhor e mais rápida sinalização e acionamento dos serviços de IPI que ajudem a família a potenciar as capacidades da criança e a responder às suas necessidades e prioridades (Aleixo, 2014).

Estudos realizados nos EUA mostram que, em famílias acompanhadas pela IPI, se verifica uma melhoria das competências dos pais, o que lhes permite desenvolver interações mais positivas e assim contribuírem para um melhor desenvolvimento da criança (Correia & Serrano, 1994).

A IPI pressupõe uma metodologia de intervenção centrada na família e que, por tal, deve ser ecológica, centrada no contexto em que a criança vive, na sua família e comunidade, compreendendo que estas têm uma história, cultura, valores e crenças próprios. É, portanto, fundamental considerar, integrar e compreender todos os fatores que afetam o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança deverá ser estimulado a partir de ações integradas nas rotinas e dinâmicas da família. A intervenção deverá ainda ser focada nas relações entre a criança e os pais, procurando-se um aumento das interações positivas. A intervenção deve ser centrada na família, baseada nas suas forças, reconhecendo que todas as famílias têm capacidades; deve partir das suas necessidades e prioridades, do que considera ser o mais importante para a sua criança e para a sua dinâmica enquanto sistema. Outra premissa fundamental é que a intervenção seja reflexiva, permitindo que haja flexibilidade, de forma a que sejam integradas sistematicamente novas informações no plano delineado, de acordo com as necessidades, prioridades e perceções da família (Santos & Portugal, 2007).

2.3. Intervenção centrada na família

Pelo acima exposto podemos afirmar que as práticas centradas na família são baseadas no desenvolvimento de uma relação com os pais, partindo das suas capacidades e competências nos cuidados prestados aos filhos. A família é considerada como beneficiária e agente ativo da intervenção e deverá ter o comando na tomada de decisão em tudo aquilo que tenha a ver consigo e com a sua criança. O objetivo principal da intervenção é melhorar a qualidade de vida da criança e da família, fomentando a sua completa autonomização relativamente aos profissionais e serviços, no sentido de que após a intervenção, a família seja capaz de gerir por si só os recursos de que necessita (Almeida, 2004).

McWilliam (2003) apresenta seis princípios fundamentais para uma abordagem verdadeiramente centrada na família. A família deve ser vista como a unidade de prestação de serviços; devem ser identificados e reconhecidos os

pontos fortes da criança e da família; a resposta deverá ser dada em função das prioridades identificadas pela família; o serviço é individualizado, já que cada criança e família são únicas; a intervenção deve ajustar-se às alterações constantes das necessidades da família; a intervenção deve apoiar os valores e o modo de vida de cada família, perturbando o menos possível as suas rotinas.

Os profissionais que trabalham com famílias devem ter presente o conceito ecológico de desenvolvimento, não se centrando exclusivamente na criança e nas suas limitações, mas olhando-a como parte integrante de um contexto familiar e ambiental. Os profissionais devem identificar e compreender as interações entre os diferentes subsistemas familiares, para que possam planificar e avaliar a intervenção de forma a afetar de uma forma equilibrada e positivas as interações entre os membros da família e entre estes e outros agentes com os quais se relacionam (Correia & Serrano, 1999).

Uma abordagem centrada na família implica o desenvolvimento das capacidades da família, com o objetivo de que possam por si, responder às necessidades da sua criança, sem se tornarem dependentes dos serviços (Leitão, 1991).

Os profissionais devem ajudar os pais a identificar as fontes de stress, de forma a reduzir os seus efeitos e a definição de objetivos deve ser colaborativa (Bailey & Simeonsson, 1988).

É fulcral o estabelecimento de relações de confiança e empatia entre a família e os profissionais e estes devem criar espaços para a expressão de sentimentos e formas de pensar, o que contribuirá para a construção de uma relação que servirá de alicerce para o desenvolvimento e implementação de estratégias que ajudem a criança e a família a ir ao encontro das suas necessidades (Correia & Serrano, 1999).

Os profissionais devem desenvolver uma comunicação que permita estabelecer interações positivas com as famílias, no sentido de esta relação constituir uma experiência agradável e gratificante e não mais uma experiência de stress que a família enfrenta. As relações positivas que se estabelecem entre as famílias e os profissionais, baseadas na aceitação e no respeito pelas suas opiniões e valores, permite aumentar o sentimento de autonomia, competência

e dignidade. Relações positivas de colaboração contribuem para uma melhor sucedida implementação de programas de intervenção (Leitão, 1991).

McWilliam (2003) refere ser provável que, à medida que o tempo vai passando, os pais tendam a confiar nos profissionais com quem trabalham e por isso falem mais sobre o que pensam, sentem e esperam. Por sua vez, os profissionais conhecendo melhor a família poderão contribuir de forma mais efetiva para a sua capacitação. Quanto mais frequentes forem os contactos e quanto mais tempo trabalharem com a família, mais fácil deverá tornar-se a prestação de serviços significativos.

A confiança constrói-se ao longo do tempo e comporta em si uma enorme responsabilidade de respeito pela privacidade e sigilo da informação partilhada com os profissionais (McWilliam, 2003).

Os programas de intervenção precoce preconizam que as necessidades, preocupações e prioridades da família orientem todos os esforços de intervenção. Os esforços de intervenção precoce destinam-se a apoiar o sistema familiar que cuida da criança com alterações de desenvolvimento, sejam elas emocionais, comportamentais e/ou intelectuais. Assim, hoje, defende-se uma abordagem centrada na família, que guie o desenvolvimento e a implementação de estratégias de intervenção. Esta conceção surge da premissa de que a família tem uma influência fulcral no desenvolvimento global da criança, no seu comportamento e no funcionamento social. Deste modo, tomando a família como uma influência importante e sustentadora do desenvolvimento da criança. O objetivo da abordagem centrada na família é fortalecer e capacitar a unidade familiar. Os esforços de intervenção devem estar focados em fornecer os apoios, recursos e serviços que a família precisa para garantir a subsistência do seu filho e potenciar as aquisições de progresso do desenvolvimento e do comportamento da criança.

Considera-se que uma intervenção eficaz deve assentar na promoção das competências das famílias para que consigam potenciar a qualidade de vida da sua criança ao longo do seu desenvolvimento, desenvolvendo competências de parentalidade, resolução de problema, e defesa dos seus direitos (Bailey et. al, 1986).

A intervenção precoce centrada na família reconhece os membros da família como elementos fundamentais e ativos no desenvolvimento de um plano de intervenção individualizado e baseado nas suas necessidades, fornecendo informações sobre suas necessidades e pontos fortes e selecionando suportes e serviços para aumentar a resposta às necessidades da criança. O plano de intervenção é um documento que descreve necessidades da criança, necessidades da família, e os apoios e serviços de intervenção que serão fornecidos. A família deve ter um envolvimento ativo no planeamento, implementação e avaliação do plano.

A ideia principal é fornecer às famílias controlo sobre onde, quando e como os serviços serão prestados e implementados, assegurando que os suportes, recursos e serviços são individualizados, abrangentes e se ajustem contextualmente às crenças, valores, logística e idiossincrasias da vida familiar. O envolvimento familiar aumenta ainda a probabilidade de que as intervenções sejam efetivas e úteis para construir a capacidade de a família apoiar o desenvolvimento da criança. Os membros da família que participam do processo aprendem a lidar com o problema identificado e, conseqüentemente, potenciam a competência social e comunicativa da criança (Bailey et al., 1986).

Ao trabalhar com profissionais como parceiros no desenvolvimento, implementação e avaliação de estratégias de intervenção, os pais também desenvolvem competências de trabalho em equipa e comunicação. Na intervenção precoce centrada na família, os tipos de suportes que são fornecidos facilitam a capacidade da família de intervir efetivamente com a criança. O foco da intervenção é impulsionado pelas necessidades, pontos fortes e preferências da família. Os serviços são determinados e construídos individualmente para se adaptarem às necessidades específicas da família. A intervenção decorre nos ambientes naturais que a família identifica como importantes.

A parceria que se estabelece entre a família e os profissionais é um fator fundamental na efetividade da intervenção; já que as famílias possuem um conhecimento íntimo da criança e os profissionais contribuem com conhecimento técnico, experiência anterior com outras crianças e famílias, e informação relativamente aos recursos disponíveis (Fox et. al, 2002).

3. Transição da Intervenção Precoce para o primeiro ciclo

A transição da criança para o contexto educativo formal tem vindo a ser progressivamente alvo de uma maior atenção, no sentido de ser experienciada com sucesso, por se considerar uma das mais importantes transições na vida da criança e da primeira infância. Esta transição tem impacto na criança e na família e é muito valorizada por estas, pela escola e restante comunidade. Assim, uma transição positiva terá impacto no bem-estar e autoestima da criança, e facilitará sua adaptação ao novo contexto (Dunlop & Fabian, 2007).

Uma criança que experiencie uma transição bem-sucedida, com sucesso académico e social terá mais facilidade em adaptar-se às exigências escolares (Dunlop & Fabian, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007). Já uma criança que experiencie uma transição difícil poderá, mais facilmente, revelar dificuldades académicas, sociais e de comportamento (Einarsdóttir, 2007).

Importa compreender que a transição tem consequências ao longo de todo o percurso subsequente, iniciando-se antes da alteração efetiva de contexto e envolve várias pessoas que se relacionam com a criança e as relações que estabelecem entre si. Esta transição é uma mudança para todos e depende intimamente da qualidade das interações e parcerias entre a família e a escola (Pianta et al., 1999; Dockett & Perry, 2001).

A transição deverá ser vista numa perspetiva abrangente, não apenas da criança, mas também dos múltiplos contextos em que se movimenta. A transição é um processo em que a criança, família, escola e comunidade se relacionam ao longo do tempo (Pianta et al., 1999). Esta nova fase deverá envolver os vários agentes dos contextos de vida da criança e ser encarada como o ponto de partida para novas aprendizagens e novas relações de sociais (Brooker, 2008).

Interessa uma perspetiva de transição que não se extinga apenas numa visão académica, centrada nas capacidades e nas competências da criança e pouco focada na influência dos seus contextos (Bohan-Baker & Little, 2004; Ramey & Ramey, 1998), mas antes que considere a família e a individualidade da criança, numa perspetiva mais ampla e contextual (Pianta et al., 1999).

Para além da alteração provável do ambiente físico, há mudança nas relações, estilo do professor, ambiente, espaço, tempo, contextos de aprendizagem e nas próprias aprendizagens; aspetos exigentes para a criança e para a família (Dunlop & Fabian, 2007).

A exigência de adaptação emocional e comportamental decorrente de uma mudança pode ser mais difícil para crianças e famílias com necessidade educativas específicas (Hanson, 2005).

A transição de crianças que já integravam serviços anteriormente, decorrentes das necessidades específicas da criança, poderá estar condicionada pela positividade ou negatividade das experiências de transição nos percursos anteriores (Hanson, 1999, 2005; Wolery, 1999).

À partida, é expectável que uma criança com necessidades educativas específicas necessite de mais tempo e apoio para aprender, necessitando de mais recursos administrativos, sociais e educacionais (Janus et al., 2008).

Muitas vezes as famílias sentem falta de continuidade no acompanhamento que lhes é dado, por haver uma diferença significativa entre a filosofia dos serviços educativos da primeira infância e os que recebem as crianças após a transição, assim é fundamental a manutenção dos canais de comunicação entre a escola e a família, no sentido de facilitar este processo.

Wolery (1999) refere como fatores facilitadores da transição da criança: a antecipação das dificuldades esperadas e o reconhecimento das necessidades de apoio e recursos; a definição de equipas de transição; o assegurar das necessidades de recursos humanos para ambos os contextos, o de partida e o de destino; a resposta às preocupações das famílias sobre a transição; a disponibilização de uma variedade de estratégias e a preparação da criança para o contexto de destino.

Todo o processo de transição deve ter como principal objetivo a plena inclusão da criança e da sua família no novo contexto, assumindo que o sucesso da transição depende sobretudo da disponibilidade e da qualidade do apoio prestado pelos vários intervenientes (Janus et al., 2008).

A transição implica mudar de um ambiente, com um código social e cultural, para outro, com um conjunto de valores e significados distintos e este é um processo de ajustamento complexo para a criança e para a família, daí ser fundamental compreender o impacto da transição na criança e na família, com a noção que de que o desenvolvimento, os mecanismos de socialização e até o sucesso escolar da criança podem ser alterados (Johansson, 2007).

Lovett e Haring (2003) referem que as famílias identificam a transição do apoio prestada no domicílio pela IPI para a intervenção prestada na escola como causadora de ansiedade. Johnson (2001) refere que uma das grandes dificuldades sentidas pelas famílias é a mudança de serviços centrados na família para programas de educação centrados na criança.

Na transição para o contexto escolar, para além de as famílias tenderem a experienciar a mudança de uma abordagem centrada na família para uma abordagem centrada na criança ou na escola; podem ter de lidar com diferentes opções de apoio, diferentes contextos de intervenção, sendo que estas mudanças podem ser disruptivas das rotinas diárias da criança e da família e são frequentemente uma causa do stress aumentado no sistema familiar (Fox et. al, 2002).

Quando as crianças saem da intervenção precoce tendem a ver a intervenção mais individualizada, com planos dirigidos a si, sendo que as famílias, muitas vezes, sentem como difícil participar ativamente nos processos de tomada de decisão e monitorização da intervenção.

A experiência de transição pode ser particularmente difícil, já que as famílias podem ter receio de que as mudanças de serviços e contextos resultem num aumento da manifestação das dificuldades e menor suporte na sua gestão.

A importância de um plano escrito reside na tentativa de assegurar que todas as pessoas relevantes estão envolvidas no processo, que existe um enquadramento para o processo de transição, e que os papéis e responsabilidades de cada um estão claramente definidos. O objetivo do planeamento da transição é amenizar o stress que pode estar associado ao processo de transição, maximizando a continuidade dos serviços, dentro do possível.

Harrower (2000) e Rosenkoetter (1994), citados por Fox (2002) referem que as famílias devem ser encorajadas a participar no desenvolvimento de um plano claro que facilite a transição da criança e da família para os serviços que as vão receber. Este plano de transição escrito deve: (a) incorporar formas de orientar a criança e a família para o local recetor, e (b) delinear métodos para apoiar a criança e à família na construção de competências e confiança. O plano deve incluir informações sobre papéis e responsabilidades de participantes relevantes, um cronograma, informações a serem compartilhadas entre serviços, mecanismos específicos para garantir a participação da família, procedimentos para reduzir a repetição de avaliações e uma descrição das questões relativas ao contexto. O plano deve, ainda, identificar a pessoa que será responsável pela coordenação de todos os esforços e por garantir que os apoios estão em vigor antes da transição, que o pessoal do contexto educativo está plenamente preparado para receber a criança, e que os apoios necessários são mantidos sem interrupção.

Podem assumir-se, de uma forma genérica, dois modelos distintos subjacentes à transição: o modelo baseado nas competências da criança, considerado, muitas vezes, insuficiente, por estas competências apresentarem uma grande variabilidade, consoante os contextos e o decorrer do tempo, eo modelo baseado na perspetiva ecológica e desenvolvimental da transição, assumindo que a transição consiste num sistema organizado de interações e transações entre indivíduos (criança, família, profissionais), contextos (casa, jardim-de-infância, escola) e instituições (organizações da comunidade, políticas educativas, etc.). Neste modelo, é fundamental enquadrar a transição num quadro que abranja toda as variáveis envolvidas e a relação dinâmica entre elas e não apenas em pré-requisitos académicos (Rimm-Kaufmann & Pianta, 1999)

Bronfenbrenner (1989) descreve a adaptação da criança ao jardim-de-infância ou ao primeiro ciclo como preditora da sua competência para funcionar bem numa variedade de contextos. Assumindo que nenhuma situação experienciada pela criança é independente das outras, é possível compreender a profunda ligação entre o contexto pré-escolar, e a família, ou entre a escola do primeiro ciclo e o jardim-de-infância, sendo estes contextos simultaneamente

afetados por outros fatores externos, como, por exemplo, o emprego dos pais e as políticas de apoio à infância.

Tomando como ponto de partida a teoria de Bronfenbrenner, assume-se que criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microssistemas ecológicos que são interdependentes, nomeadamente a família, o jardim-de-infância e a escola, resultando, da interseção entre os elementos destes microssistemas, o que se designa de mesossistema. Toma-se em consideração, ainda, o exossistema, constituído por acontecimentos e iniciativas nas quais a criança não está presente, mas que a poderão influenciar a sua experiência, como, por exemplo, o emprego dos pais ou a organização da comunidade envolvente. Externamente, mas com relevância fundamental tem-se ainda o macrosistema, que engloba as concepções teóricas, o sistema de valores, a cultura e as políticas governamentais que vão influenciar os níveis anteriores. Deste modo, importa considerar, no período da transição, um conjunto de fatores que influenciam a criança, sendo fundamental identificá-los e compreender a relação entre eles. Particularidades da criança, família, jardim-de-infância, escola, profissionais, pares e comunidade estão interligadas e são interdependentes sempre e tomam especial importância durante a transição, sendo fundamental considerar a organização dos elementos de vários sistemas e como estes potenciam as capacidades da criança ou, pelo contrário, são um fator limitador do seu desempenho (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

A transição é um momento de mudança e ajustamento para todos os intervenientes, pelo que se considera que as características e experiências pessoais dos participantes, as relações estabelecidas, a quantidade e qualidade do suporte prestado e as variáveis implicadas nos procedimentos efetuados, condicionam o sucesso do processo.

Os profissionais têm um papel crucial no processo de transição. As suas atitudes e experiência anterior com crianças com necessidades específicas poderão ser determinantes nas decisões tomadas e nas expectativas criadas relativamente à criança. Hanson et al. (2000) reforçam que os profissionais de intervenção precoce na infância deverão ter um papel fundamental ao disponibilizar às famílias a informação de que necessitam para o processo de transição e ao facilitarem a comunicação entre os educadores do pré-escolar e

os docentes do primeiro ciclo. Este aspeto realça a importância fundamental da sua formação, nomeadamente ao nível das capacidades de comunicação e de mobilização de parcerias com as famílias, na capacidade de proporcionarem às crianças e famílias serviços que respeitam a sua diversidade. Tal como as crianças e famílias, os profissionais participantes também trazem com eles as suas próprias atitudes, expectativas, experiências e os seus antecedentes culturais para o processo de transição, verificando-se que quando estes aspetos são consonantes com os das famílias com quem trabalham, torna-se mais provável que resultados positivos sejam alcançados.

3.1. Relevância dos Processos colaborativos na transição

A eficácia das transições é fortemente condicionada pela relação de colaboração estabelecida entre as famílias e os profissionais. De uma forma geral, as famílias são quem melhor conhece a criança e os profissionais têm os conhecimentos especializados que as famílias podem precisar para maximizar o desenvolvimento da criança. Assim, o sucesso do processo de transição é determinado pela eficácia da comunicação entre as famílias e os profissionais que prestam os serviços (Sandallet al., 2000).

O suporte prestado pelos profissionais deve ajustar-se às necessidades específicas de cada criança e família. Para alguns casos este suporte poderá ser mais formal, baseado num plano mais sistemático de preparação da criança e da família para a transição, como por exemplo, a aquisição de competências por parte da criança que facilitem a sua integração no novo ciclo de escolaridade ou na aquisição por parte da família de informação sobre as opções que tem no âmbito do processo de transição. Para outros, o suporte prestado poderá ser de um tipo predominantemente informal, escutando ativamente a família e os profissionais, promovendo a comunicação e interação entre todas as partes envolvidas. O suporte proporcionado pelos profissionais da IPI deverá ajustar-se às características e necessidades apresentadas pela criança e pela família e até pelos profissionais envolvidos.

Wolery (1999) salienta a importância da continuidade dos serviços prestados à criança e à família na minimização das interrupções que estas experienciam nos momentos de transição. A continuidade é um objetivo desejável, mas existe um conjunto de fatores que poderão pô-la em causa, nomeadamente diferentes critérios de elegibilidade adotados por diferentes instituições e serviços e a alteração da participação solicitada à criança e à família nos diferentes contextos.

Uma questão fundamental é o prisma através do qual se olha durante o processo de transição. Pretende-se preparar a criança para a entrada na escola ou preparar a escola para receber a criança, integrá-la e conseguir a sua plena inclusão.

Uma abordagem que enfatiza a preparação do ambiente escolar, no sentido de incluir as crianças com diversas características ao invés de exigir que as crianças adquiram determinado grau de desempenho para poderem participar, é a que melhor assegura a continuidade entre serviços, minimiza as interrupções na transição entre contextos e permite uma abordagem da transição focada na família e na comunidade envolvente (Pianta et al., 1999).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 8, ponto 2) indica que "a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico". Este pressuposto da Lei é muito importante porque atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior. No caso específico das orientações curriculares para a educação pré-escolar a legislação defende que cabe ao educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte. Assim, os educadores e os professores do primeiro ciclo deverão tomar iniciativas variadas conducentes a uma sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma construção da transição (Griebel & Niesel, 2003)

A formação dos profissionais é fundamental, uma vez que os estudos evidenciam que são aqueles que não têm formação específica na área das necessidades específicas, nem adquiriram experiência de trabalho nesta área,

quem revela maior dificuldade nesta matéria e na adaptação ao trabalho com as crianças e suas famílias. Deste modo realça-se a importância de uma preparação específica dos profissionais relativamente às crianças com necessidades especiais, e nas temáticas da transição destas para a escolaridade obrigatória (Buysse et al., 1996; Dinnebeil et al., 1998).

A transição é um processo que envolve um conjunto de procedimentos, quer ao nível dos serviços quer ao nível das normas legais, e implica ajustamentos emocionais e comportamentais das crianças e famílias que o experienciam, nomeadamente a necessidades de adaptação a serviços mais focados na criança à medida que esta cresce, deixando para trás uma abordagem de intervenção centrada na família.

As características da criança, da família e dos profissionais envolvidos no processo de transição da criança para o primeiro ciclo interagem entre si e influenciarão o próprio processo. Kalmanson e Seligman (1992) realçam a importância fundamental da qualidade da relação entre os profissionais envolvidos e a família no sucesso de todas as intervenções. Assim, as relações estabelecidas entre os elementos envolvidos no processo poderão contribuir para suavizar a transição e o sucesso experienciado pelos participantes.

Para que se alcance uma transição bem-sucedida é necessário existir respeito pela cultura da família e, preferencialmente, que os serviços proporcionados sejam centrados na família, e se caracterizem por uma comunicação e colaboração eficaz entre os intervenientes no processo. Mesmo que se verifiquem incompatibilidades entre os objetivos e expectativas das famílias e dos profissionais, se a relação estabelecida for positiva, os conflitos poderão ser minimizados e facilmente ultrapassados. De facto, a colaboração entre a família da criança e os vários profissionais é crucial para o sucesso do processo de transição (Hains et al., 1988).

Uma colaboração e comunicação efetivas têm maiores probabilidades de acontecer se a relação entre a família e os profissionais se basear numa parceria, em que se partilham objetivos e interesses comuns e os papéis e funções dos elementos de ambas as partes são definidos por mútuo acordo, visando a colaboração entre os participantes (Dunst & Paget, 1991). Segundo

Dunst & Trivette (1994), as parcerias ótimas são aquelas que promovem as competências dos elementos da família para atingir os seus próprios objetivos. Assim, as famílias terão que ser perspectivadas como sendo um parceiro, facilitando-se deste modo a sua participação e tomada de decisão no processo de transição. Uma estratégia útil para se promover a desejada participação é envolver as famílias no planeamento prévio do processo de transição das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico, estabelecendo-se em conjunto procedimentos ou ações a realizar e partilhando a informação de modo a que seja acessível para todos. O objetivo da participação de todo o processo de intervenção, e na transição em particular, é promover a participação ativa da família, devendo aprofundar a compreensão das circunstâncias, necessidades, forças e recursos da criança e da família e, paralelamente, atribuir-lhes o papel de tomada de decisão. De facto, frequentemente, são os profissionais que detêm o poder maior na tomada das decisões porque, são eles, quem tem acesso e controlo privilegiados sobre os recursos das instituições envolvidas no processo de transição. No entanto, deverão usá-lo de forma a criar um envolvimento das famílias enquanto parceiros no planeamento e implementação de práticas que visem uma transição bem-sucedida das crianças do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico.

Todo este processo poderá ser facilitado se existir um profissional que guie a família através do percurso da transição. Este profissional deverá ser o que melhor conhece a criança e a família, cabendo-lhe facilitar o acesso da família aos recursos e providenciar a preparação emocional e comportamental da criança para a entrada no primeiro ciclo. Deverá assumir o papel de elo de ligação entre a família e o contexto futuro da criança, disponibilizando informação acerca das características da criança, iniciando contactos com as instituições que a irão receber, visitando a futura escola e prestando à família recomendações úteis para as suas decisões. Para além de ajudar a família relativamente aos aspetos processuais, este profissional deve ainda proporcionar o suporte emocional necessário ao longo do processo de transição. Rosenkoetter et al. (1994), sugerem mesmo a existência de um coordenador do processo de transição, que monitorize o processo e promova as relações entre os serviços participantes.

Os profissionais do novo contexto escolar também desempenham um papel importante, sendo desejável que disponibilizem às famílias informação sobre a escola e os recursos existentes e mobilizem respostas às necessidades específicas da criança, mesmo para além do plano educativo e desejavelmente deverão participar ativamente no processo de transição, disponibilizando informação e oportunidades que facilitem a participação das famílias no processo, permitindo, inclusive visitas destas à escola nos períodos pré e pós transição, revendo os dados sobre as crianças e, se necessário, mobilizando recursos materiais que permitam garantir a resposta eficaz às necessidades de acessibilidade das crianças no novo contexto.

Atwater et al. (1994) reforçam a importância de não basear a preparação da transição nas competências pré-académicas das crianças com algum tipo de necessidades específica, mas antes no desenvolvimento de aptidões funcionais que lhes permitam uma maior autonomia e independência face aos cuidados dos adultos e uma maior participação em atividades de jogo com os pares e em atividades de natureza social; aspetos que se mostram fundamentais para o sucesso da transição. Salientam ainda a importância de não haver uma afixação em preparar pré-requisitos para a frequência da escolaridade, porque, em determinadas situações, será mais fácil aprender no contexto e integrado na rotina.

Relativamente às famílias, perante a transição, serão confrontadas com uma série de situações, terminologias, regras, exigências de participação e profissionais novos, com quem terão de estabelecer novas relações. Famílias que apresentam uma maior facilidade cultural, socioeconómica ou outras costumam experienciar vantagens no acesso aos serviços e à informação de que necessitam, o que condicionará fortemente a sua capacidade de participação e de tomada de decisão relativamente em todo o processo educativo (Hanson et al., 2000).

Os profissionais têm aqui um papel preponderante para guiarem as famílias no sentido de potenciar o acesso a toda a informação necessária. A preparação específica dos profissionais nos assuntos relativos às crianças com necessidades específicas, inclusive no âmbito da transição destas para a

escolaridade obrigatória mostra-se um fator facilitador do sucesso destes processos (Buysse et al., 1996; Dinnebeil et al., 1998).

O trabalho com as crianças e suas famílias implica, normalmente, a intervenção de vários profissionais com diferentes áreas do conhecimento e com diferentes graus de treino, o que implica uma articulação e coordenação de procedimentos entre todos, no sentido de se alcançar a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade desejável.

O mesmo se passa com os serviços prestados à criança e à família durante a transição, já que implicam o envolvimento de várias instituições, sendo o desejável que sejam o mais articulados possível (Rosenkoetter et al., 1994).

Wolery (1999), refere como fundamental a continuidade dos serviços prestados através das várias instituições frequentadas pela criança e pela família, assim como os processos de comunicação e colaboração entre as mesmas.

II. Estudo Empírico

1. Contextualização da problemática

Este é um estudo que deriva claramente de questões colocadas na prática profissional da investigadora, numa vertente teórica, conceptual e metodológica voltada para o trabalho com as famílias e visando a melhoria contínua dos serviços prestados, numa lógica reflexiva. Assim a questão principal deste estudo é “Qual a perspetiva da família em relação à transição do Programa de Intervenção Precoce na Infância para o primeiro ciclo de escolaridade”.

Os processos de transição são sempre multifatoriais, complexos e por vezes carregados de receios para as crianças, famílias e até para os profissionais devido a vários fatores, como a alteração do ambiente físico, das relações, estilo do professor, dos contextos de aprendizagem e das próprias aprendizagens (Dunlop & Fabian, 2007).

Retomando a ideia de que o ingresso no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico constitui, para a maioria das crianças, uma mudança exigente ao nível cognitivo, da autonomia e do sentido de responsabilidade e que por tal também o é para as suas famílias, pretende-se que este estudo constitua uma ferramenta de estudo e trabalho para profissionais, contribuindo para uma recolha teórica do que existe nesta matéria, mas também contribuindo para acrescentar dados ao que se conhece, neste domínio, com objetivo de melhorar práticas, saber quais as dimensões mais sensíveis na transição para o 1º ciclo em crianças e famílias apoiada pela IP e como se processa a transição.

2. Modelo de Investigação

Optou-se assim pela realização de um estudo de caso, embora com a noção de que, para alguns críticos, este tipo de estudo seja de natureza menor

que estudos mais quantitativos. No entanto, acredita-se que existe, atual e progressivamente, uma tendência de maior credibilização dos estudos de caso, consequência da afirmação crescente de outros paradigmas de investigação. A investigação social, e em particular na educação, vive um momento de expansão das abordagens mistas e de credibilização das abordagens interpretativas e críticas, integrando cada vez mais as teorias ecológica e sistémica para a compreensão dos fenómenos que estuda. E é neste paradigma de intervenção e também de investigação que nos faz sentido localizar o presente trabalho, num campo de atuação real, com reflexões contextualizadas, que permitam melhorar práticas ou, pelo menos, a sua reflexão crítica (Amado, 2014).

Já em 1989, Yin (citado por Amado, 2014) defendia que é exigido ao investigador, intelectual e emocionalmente, para o estudo de caso, muito mais do que para as outras estratégias de investigação. O autor apresentava algumas competências básicas do investigador de um estudo de caso, que serão também essas as premissas que servirão de base à construção deste trabalho: saber formular boas perguntas e interpretar as respostas; ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideias ou preconceitos; ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças; ter uma boa capacidade de rentabilizar todos aspetos que estão a ser estudados; não ser influenciado por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria (Amado, 2014).

Amado (2014) cita Gall e colaboradores (2007) para apresentar o estudo de caso como um estudo profundo de um ou mais exemplos de um fenómeno, no seu contexto natural, e que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos; e é isto que se pretende com este estudo, numa vertente muito mais voltada para a descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo, do que preocupado com a generalização (Walker, 1993 citado por Amado, 2014).

A investigação suportada por estudos de caso tem vindo a ganhar terreno na área da educação e das ciências sociais e considerou-se que seria o mais pertinente para abordar a temática deste trabalho, uma vez que se pretendia uma perspetiva mais interpretativa e construtivista, que permitisse uma

compreensão mais humanizada da realidade, de forma a poder contribuir, de forma concreta, para o melhoramento das práticas.

Uma metodologia mais qualitativa implica que o foco sejam os processos e significados que não são rigorosamente mensuráveis, por instrumentos de medida. Assim, neste tipo de investigação, e neste trabalho, em particular, os dados recolhidos são de natureza qualitativa e são apresentados de forma descritiva.

As questões a investigar não se estabeleceram mediante a operacionalização de variáveis, mas são, antes, formuladas como objetivos para o estudo de um fenómeno com toda a sua complexidade em contexto natural.

Meirinhos e Osório (2010) referem que a abordagem à metodologia qualitativa apresenta variações conforme as interpretações dos autores, mas aproximam-se nos aspetos fundamentais. Stake (1999) citado por Meirinhos e Osório (2010) apresenta três diferenças fundamentais entre a perspetiva qualitativa e quantitativa da investigação: i) explicação vs compreensão; ii) função pessoal vs impessoal do investigador; iii) conhecimento descoberto vs construído. Assim, a investigação qualitativa, procura a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real e foi este o grande ponto de partida para este trabalho, um estudo reflexivo sobre aspetos reais da vida das crianças e suas famílias. Os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise os processos e a sua complexidade. Outro aspeto característico da investigação qualitativa é que direciona os aspetos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam. Assentando na ideia de que, a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída; e que a investigação não descobre conhecimento, mas antes o constrói, considerou-se que esta abordagem era a que melhor servia os objetivos em causa (Stake, 1999 citado por Meirinhos e Osório, 2010).

Assumindo que, como defendem Meirinhos e Osório (2010), os estudos de caso partilham as características da investigação qualitativa. O estudo de caso implica uma dinâmica de sucessivas etapas de recolha, análise e

interpretação da informação, característica dos métodos qualitativos, sendo que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre et al., 2003, citado por Meirinhos e Osório, 2010). Saliencia-se que o estudo de caso apresenta como mais-valia a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002, citado por Meirinhos e Osório, 2010), que era o objetivo principal desta investigação, no sentido de uma componente predominantemente prática de reflexão e de procura de pistas para o melhoramento de práticas.

Segundo Yin (2001), a necessidade de estudar fenómenos sociais complexos levanta a necessidade de realizar estudos de caso, e, como, tal, os estudos de caso devem usar-se em investigações de natureza contextual, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos, pelo que se considerou ser a estratégia mais adequada para este trabalho. Yacuzzi (2005), apresenta como grande vantagem do estudo de caso, o facto de estudar um fenómeno, mas também o seu contexto, o que implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar.

2.1. Objetivos do estudo

Partindo da complexidade multifatorial da transição, neste caso concreto da intervenção em IPI para o primeiro ciclo do ensino básico, realizou-se um estudo de caso com os seguintes objetivos:

- Conhecer a perspetiva da família sobre a transição da criança acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce para o primeiro ciclo;
- Identificar o que se altera no acompanhamento da criança na transição da Intervenção Precoce para o primeiro ciclo, na perspetiva da família;
- Enumerar aspetos a manter e a melhorar nos processos de transição, na perspetiva da família;

- Enumerar aspetos positivos e negativos, na perspetiva da família, do termino do acompanhamento aos 6 anos, por parte da Equipa Local de Intervenção Precoce.

2.2. Participantes e Instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo recorreu-se a uma amostra de conveniência geográfica de duas famílias que foram acompanhadas por uma Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância e que já passaram pelo processo de transição para o primeiro ciclo do ensino básico, pelo que se pode considerar que os participantes no estudo foram as mães das crianças alvo de transição, os profissionais responsáveis de caso da ELI que as acompanhou, os docentes de educação especial e os docentes titulares de turma que as receberam.

No que diz respeito à recolha de dados, e tendo em conta o tipo de estudo, que se pretendeu naturalista, dinâmico e interativo, implicou o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que se pretendeu estudar (Amado, 2014). Deste modo estudou-se a perspetiva das famílias relativamente ao processo de transição entre a intervenção precoce na infância e o primeiro ciclo do ensino básico.

Numa primeira fase foram contactadas as famílias e recolhidas as devidas autorizações (Apêndice nº 1 – Autorização de tratamento de dados - declaração de consentimento) para o desenvolvimento do estudo. Posteriormente contactou-se os docentes para as entrevistas de triangulação. Foram garantidas a confidencialidade e respeito pela privacidade dos participantes.

A recolha de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada, construída para o efeito (Apêndice nº. 2 - Guião de entrevista - famílias). Foi dada a oportunidade de preenchimento por escrito, no caso de sentirem necessidade de acrescentar alguma informação. Posteriormente e ao longo do processo foi sendo realizada uma análise indutiva dos dados recolhidos.

Com o objetivo da triangulação dos dados e enriquecimento da análise dos mesmos foram entrevistados também os responsáveis de caso da ELI (Apêndice nº. 3 – Guião de entrevista - responsável de caso da ELI), os docentes de educação especial e os docentes titulares de turma (Apêndice nº. 4 - Guião de entrevista - docente de educação inclusiva/docente titular) que receberam as crianças. Relativamente ao docente titular de turma, apenas foi possível entrevistar o de uma das crianças (criança B).

Haguette (1997) apresenta a entrevista como um processo de interação social entre duas pessoas que tem por objetivo a obtenção de informações. A entrevista é a técnica de recolha de dados mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela, o investigador pretende obter dados objetivos e subjetivos; sobretudo estes só podem ser obtidos através da entrevista, pois estão diretamente relacionados com os valores, as atitudes e as opiniões dos entrevistados.

Lakatos e Marconi (2003), apresentam a preparação da entrevista como uma das etapas mais importantes da investigação, requerendo tempo e minúcia em alguns pontos fundamentais, como sejam, o seu planeamento, que deve ter como fio condutor o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve estar familiarizado com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer os dados; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado a confidencialidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

As questões devem ser formuladas com um sentido lógico para o entrevistado, numa perspetiva de uma conversação contínua, fugindo de questões que possam parecer absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. Das várias formas de entrevistas, as mais relevantes são: a entrevista estruturada, semiestruturada e aberta; tendo sido escolhida para este trabalho o tipo semiestruturada, por se pretender uma liberdade da expressão das perceções e sentimentos dos entrevistados face ao tema.

Na entrevista semiestruturada são possíveis perguntas abertas e perguntas fechadas, dando ao entrevistado a possibilidade de se expressar mais

livremente sobre o tema proposto. O investigador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas sob a forma de uma conversa informal. O seu papel é o de dirigir, sempre que oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou para ajudar a voltar o contexto da entrevista.

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada apresentam também como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos, como era objetivo deste trabalho. A interação entre o entrevistador e o entrevistado tende a favorecer respostas espontâneas, o que permite uma maior liberdade para que os entrevistados possam fazer surgir questões inesperadas para o investigador que poderão ser de grande utilidade na sua pesquisa.

Com base nestas características considerou-se que esta técnica de recolha de dados seria a que melhor servia o objetivo deste trabalho.

3. Apresentação dos resultados

Relativamente à legitimação das entrevistas, em todas, foi questionado se as pessoas desejavam receber mais informação sobre o estudo ou a entrevista em si, todos se mostraram esclarecidos e revelaram vontade de aceder ao estudo final. Foi ainda questionado se autorizavam a gravação áudio e que fossem tomadas notas ao longo da entrevista. Todos autorizaram, foi feito um teste inicial para confirmar a gravação. Foi ainda dada a possibilidade de responder por escrito, via *e-mail*, no caso de preferirem ou então se sentissem necessidade de complementar a entrevista com algum dado que considerassem pertinente. Três dos entrevistados preferiu responder por escrito e uma das entrevistadas enviou dados complementares por *e-mail*.

A partir desta fase considera-se pertinente uma apresentação de cada um dos casos de forma individual e posteriormente a análise dos pontos comuns e divergentes.

Criança A

Relativamente à criança A, foi entrevistada a sua mãe, de trinta e oito anos, licenciada. Para a triangulação dos dados, conforme descrito anteriormente, procedeu-se à realização de entrevista com o profissional, responsável de caso, durante o acompanhamento na IPI. Neste caso, uma docente, com 56 anos, licenciada em Educação de Infância e com pós-graduação em Intervenção Precoce. Relativamente ao seu percurso profissional, conta com 28 anos de experiência como educadora de infância, 2 dos quais como educadora de apoio e 4 anos de experiência em IPI. Foi ainda solicitada a colaboração da docente de ensino especial do agrupamento, responsável pelo processo. Também ela Educadora de infância, de formação de base, com 57 anos, com CESE em educação especial – domínio motor e cognitivo, especialização em deficiência visual e mestrado em educação especial, uma docente com 32 anos de experiência em educação especial, 21 anos foram na escola do ensino regular e 11 anos numa CERCI.

Uma vez que as entrevista se basearam num guião prévio, a análise ao conteúdo das mesmas enquadrou-se em categorias retiradas dos blocos temáticos das mesmas e são as seguintes: **caracterização geral do processo de transição; diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição; identificação das alterações nos apoios com a nova legislação; sugestões otimização do processo de transição.**

No que diz respeito à **caracterização geral do processo de transição**, foi possível aferir que criança A ingressou o primeiro ciclo no ano letivo 2017/2018. Na sequência da análise de conteúdo, apresentam-se no Quadro 1 os dados mais relevantes apresentados pela mãe.

Face aos elementos apresentados, é notório que a mãe refere como principal mudança a forma de comunicação entre a família e os profissionais que atuam com a criança e até entre os próprios profissionais como atesta o seguinte trecho: “(...) notei que se perdeu um certo espírito colaborativo, que era observável na equipa da intervenção precoce, em que os técnicos e os encarregados de educação se reúnem periodicamente para avaliar o progresso das crianças acompanhadas e eventuais problemas.”.

Apesar da sinalização desta dificuldade, a mãe não deixa de assinalar que: «A transição foi tranquila, a (...) já conhecia o espaço do 1º ciclo, a turma manteve os colegas da pré-escola...” e que se processou recorrendo a «(...) reuniões com a intervenção precoce que, depois com a transição, com a passagem para o 1º ciclo, passaram a ser com outras pessoas, mas também nunca mais houve esse tipo de reuniões.»

Quadro 1 - Síntese das respostas da mãe da criança A na categoria Caracterização do processo de transição da criança.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Processou-se através de reuniões preparatórias para o processo de transição, primeiro com a ELI e depois com elementos do 1º ciclo.	«(...) reuniões com a intervenção precoce que depois com a transição, com a passagem para o 1º ciclo, passaram a ser com outras pessoas (...).»
Atualização do PEI em que o EE tomou conhecimento do documento previamente elaborado.	“(...) ao fazer o PEI dela também tivemos uma intervenção (...) demos o nosso aval e, daquilo que me lembro, de uma maneira geral, concordei com tudo o que lá estava, fiz também alguma ressalvas pontuais (...).»
O que melhorou no primeiro ciclo: maior acesso a terapias complementares porque existe uma empresa a trabalhar na escola.	«(...) a partir da entrada no 1º ciclo, a minha filha passou a usufruir de psicomotricidade na escola, (...), foi uma vantagem face à situação do ano anterior (...).»
O que piorou no primeiro ciclo: diminuição da articulação/comunicação entre família e contexto educativo.	«(...) perdeu um certo espírito colaborativo (...) técnicos e os encarregados de educação se reúnem periodicamente (...).»
Aumento do tempo de espera para início das terapias.	«(...) atraso enorme (mais de dois meses) no início das terapias e apoios e a falta de diálogo e coordenação de esforços entre os diversos intervenientes no acompanhamento da minha filha (...).»

A mãe também refere que, no início do ano escolar, “(...) foi feita uma avaliação formal pela professora de educação especial, em que ficaram

evidenciadas as áreas fortes e as áreas que mais necessitavam de ser trabalhadas e em seguida foi elaborado o PEI dela, ao abrigo do decreto-lei 3/2008.», « (...) depois falei com a professora no início do ano, do 1º ciclo informei-a do processo, respondi a algumas dúvidas dela (...).».

Por sua vez, a análise ao conteúdo da entrevista à profissional da ELI, responsável de caso da criança A (Quadro 2), no que diz respeito à caracterização do processo de transição, mostra-nos que este se processou com tranquilidade; que houve uma tentativa de envolvimento de todos os intervenientes; existindo uma atualização das avaliações e o envolvimento da família.

Quadro 2 - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança A na categoria Caracterização do processo de transição da criança.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Transição suave para acriança.	«A transição foi feita, para a criança, de uma forma suave, uma vez que esta já conhecia todo o espaço da escola e alguns dos técnicos.».
Conhecimento prévio de espaços e pessoas.	«(...) a criança conhecer o espaço da referida escola, ter uma tomada de consciência, falar com a colega que ia receber a criança, falar com os pais sobre a entrada da criança no 1º ciclo, e tentar com o agrupamento de referência tratar de todos os papéis necessários para uma integração mais facilitada da parte da criança.».
Tentativa de envolvimento de todos os intervenientes. Atualização das avaliações.	«(...) solicitar junto dos técnicos que trabalhavam com a criança uma avaliação atual de modo a que se pudesse dar dados mais atualizados possíveis.».
Envolvimento da família com informação sobre as diligências e presença nos momentos de decisão.	«A família foi sendo sempre informada do que se estava a fazer, e sempre convidada a estar presente nos momentos decisivos da vida da criança.».

No que se refere aos dados retirados da entrevista à docente responsável pela Educação Especial (Quadro 3), deduzimos que esta técnica valorizou as reuniões que possibilitaram o diálogo com todos os intervenientes no processo. Podemos verificar que um dos objetivos das reuniões era o envolvimento dos intervenientes e outro a atualização de dados do processo.

Quadro 3 - Síntese das respostas da docente responsável pela Educação Especial da criança A na categoria Caracterização do processo de transição da criança.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Reunião com o encarregado de educação antes da transição.	«(...) No final do ano, houve reunião com o encarregado de educação com o objetivo da informar sobre o processo de transição (...).».
Reunião com todos os elementos educativos no início do ano letivo de transição.	«(...) No início do ano letivo realizou-se uma reunião de articulação entre a docente do Pré-escolar, IP, Educação especial e a docente que ia acompanhar a aluna no 1º ciclo (...).».
Reunião com os técnicos especializados, não docentes.	«(...) Logo que foram distribuídos os técnicos especializados à aluna, realizaram-se reuniões com a E. Educação.».

Relativamente à **caracterização geral do processo de transição**, a responsável de caso faz ainda uma menção genérica que importa salientar, por ir ao encontro do manifestado pela mãe. A docente refere que: «Na transição das crianças para o 1º ciclo, alteram-se as rotinas, a falta de um elemento de referência para essas crianças e para as suas famílias que ficam muitas vezes sem saber a quem recorrer para reduzir as suas angústias e os seus medos e receios.», acrescentando que «(...) Essas mudanças não corresponderam ao

que era esperado, nomeadamente no que respeita às diversas terapias que essas crianças necessitavam e da sua monitorização.».

No que concerne à segunda categoria-**diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição**- (Quadro 4), a mãe salienta uma diminuição da participação da família.

Quadro 4 - Síntese das respostas da mãe da criança A na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Diminuição da participação da família no processo.	«(...) esse papel dos encarregados de educação e dos pais que integram mesmo a equipa multidisciplinar (...) formalmente é assim (...) mas depois na prática, acho que não funcionam assim tão bem por causa dessa falta de comunicação entre todos (...)».
Maior dificuldade no acesso ao espaço escolar por parte da família.	«(...) os pais não podem entrar na escola (...)»
Menos momentos de comunicação entre os pais e os técnicos.	«(...) com a psicóloga também não acho que não teve nenhuma reunião comigo este ano (...) só uma apresentação assim muito curta (...) não acho que seja a mesma coisa. (...)»
Não participação dos pais no processo educativo do seu filho.	«(...) Com a professora titular prende-se mais com a questão mais académica, dos resultados, (...) com a aprendizagem escolar da nossa filha, com problemas comportamentais e de socialização (...)»
Programa educativo traçado numa vertente académica, não prosseguindo a vertente desenvolvimental, apesar do envolvimento de técnicos da área terapêutica, nem tendo muito em conta as expectativas da família	« (...)havia mais comunicação, (...) mais diálogo e interligação entre aquilo que nós esperávamos, aquilo que era suposto esperar da terapia (...) agora não há tanto, não se verifica (...), percebemos que éramos nós que tínhamos que procurar as pessoas envolvidas, que a informação sobre a nossa filha não estava tão acessível, quando havia, era sucinta, «(...) passa tudo um bocado ao

<p>Maior foco no ambiente dentro da sala e menor nos contextos de interação; quando, na perspetiva da família, deveriam ser as dificuldades de socialização a ser trabalhadas.</p>	<p>lado, porque nem somos muito ouvidos, (...)»</p> <p>«(...) a minha preocupação com o facto de não haver uma observação fora do contexto escola, de recreio, sem ser em sala de aula, achava que devia haver uma intervenção (...)»; «(...) muitas dificuldades de socialização, devia ser mais focado aí a intervenção da psicóloga e isso não foi tido assim muito em conta (...)»</p>
--	--

A mãe da criança A, verbaliza que, no primeiro ciclo, o foco da intervenção é nas questões académicas e no contexto de sala de aula e, mais uma vez, salienta as questões do processo colaborativo e da comunicação como fundamentais, na sua perspetiva, reconhecendo que decrescem no contexto escolar: «(...) Acho que era de todo o interesse a manutenção dessas reuniões periódicas que a equipa de intervenção precoce fazia para fazer o ponto da situação e até para que eventuais problemas pudessem logo ser partilhados entre todos os técnicos, professores e encarregados de educação.». Volta a salientar que, anteriormente, «(...) eramos ouvidos, que a nossa opinião era tida em conta (...) tínhamos uma relação muito fácil e próxima com a professora de educação especial, uma pessoa muito atenta e empenhada na evolução da minha filha, sobretudo nas áreas em que ela revelava maior dificuldade (...)».

A respeito do envolvimento da família no acompanhamento a mãe relata que «com a equipa de intervenção precoce, o envolvimento dos pais, fazia parte da estratégia terapêutica(...) havia mais comunicação, (...) havia mais diálogo e interligação entre aquilo que nós esperávamos, aquilo que era suposto esperar da terapia (...)Depois da entrada no 1º ciclo, percebemos que éramos nós que tínhamos que procurar as pessoas envolvidas, que a informação sobre a nossa filha não estava tão acessível, que mesmo quando havia, era sucinta, e que a resolução dos problemas ou de modos de atuação que não nos pareciam acertados, seria mais demorada e exigiria de nós mais esforço, persistência e contactos.». Na vertente da tomada de decisão «(...) também nos passa tudo um bocado ao lado, porque nem somos muito ouvidos, aliás, eu manifestei no início do ano letivo (...) a minha preocupação com o facto de não haver uma observação fora do contexto escola, de recreio (...)»

Nesta segunda categoria, a responsável de caso, por não continuar o acompanhamento à criança, após a transição, apresenta as suas expectativas (Quadro 5), que se focam sobretudo na manutenção da participação da família e dos momentos de comunicação entre a família e os profissionais, aspetos que a mãe referiu terem sofrido alterações significativas. Salienta ainda que era sua expectativa a manutenção dos apoios.

Quadro 5 - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança A na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição (expectativas).

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Manutenção do envolvimento da família.	«(...) Foi uma família sempre presente e muito conhecedora da problemática da criança, sempre disposta a falar com os técnicos sobre as suas angústias e incertezas.» «(...) tal como eu esperava foi e continua a ser uma família sempre presente.».
Manutenção dos apoios.	«Esperava ter uma docente do Ensino Especial, Terapia da fala e Psicologia.»
Manutenção dos momentos de comunicação entre a família e os profissionais.	«A família deveria reunir com os profissionais sempre achar que o deve fazer, ou mensalmente para uma monitorização das aprendizagens/dificuldades a serem mais trabalhadas.». «Os assuntos abordados eram sobretudo as conquistas feitas, as angústias e os medos da família, como ultrapassar as dificuldades e o modo como iríamos chegar a outros objetivos.» «Esperava que fossem abordadas as possibilidades/dificuldades que a criança teria caso fossem seguidas determinadas regras e todo o trabalho que a família deveria ter em casa.». «(...) só com ajuda da família as crianças com estas características poderão superar as dificuldades da vida.».

Nesta categoria, a docente responsável pelo processo de educação especial refere muito direta e sucintamente «No geral, parece que se alterava um pouco o envolvimento e a participação da família (...)», aspeto que acaba

por se cruzar com as respostas da mãe e as expectativas da responsável de caso.

A propósito da categoria **identificação das alterações nos apoios com a nova legislação**, a mãe salienta que o surgimento da família como membro obrigatório da equipa é a principal alteração, embora pouco efetiva na prática, referindo que «(...) é uma questão formal (...) com esta legislação sinto-me mais segura nesse sentido (...) a nova legislação ainda vem reforçar um bocado papel dos encarregados de educação e dos pais que integram mesmo a equipa multidisciplinar, formalmente (...) mas depois na prática, acho que não funcionam assim tão bem por causa dessa falta de comunicação entre todos.».

Este aspeto também é salientado pela docente de ensino especial «Espero e tenho a perceção que o envolvimento dos pais na escola é sempre o mais aconselhado. A nova legislação se for bem aplicada pode “impor” mais participação dos pais na escola. (...) faz parte da equipa de acompanhamento, não só porque a família inclui a EMAEI na vertente variável, mas porque ela é um elemento essencial no processo de ensino aprendizagem de qualquer aluno. A legislação reforça, cada vez mais, o papel dos pais em várias fases do processo escolar, incluindo a tomada de decisão e nós enquanto responsáveis pelas escolas temos que fazer tudo para implementar estas “novas dinâmicas de participação” dos pais.»

A responsável de caso da ELI optou por não responder a esta categoria.

Quadro 6 - Síntese das respostas da mãe da criança A na categoria sugestões de otimização do processo de transição.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Reunião de transição com equipa escolar e a ELI.	«(...) estivessem também pessoas do 1º ciclo, embora na altura não soubéssemos que professora ia ser, mas acho que podia ter sido positivo (...)»;
Aumento da comunicação entre a equipa no primeiro ciclo.	«(...) A intervenção precoce tem uma coordenação muito boa entre os diversos intervenientes e isso poderia servir como modelo no 1º ciclo (...) não há tanto diálogo como havia (...) não só com os professores e os técnicos, mas com a família também (...)».

Intervenção nos vários contextos, nomeadamente nos fora de sala de aula.	<p>«(...) as crianças são pouco ou nada observadas e acompanhadas no recreio, o que é grave, porque é no recreio que se manifestam mais os comportamentos de <i>bullying</i> (...)»</p> <p>«(...) Pensamos que deveria ser mantida a comunicação regular entre os técnicos e os encarregados de educação que se perde, em parte, no 1º ciclo, de preferência incluindo o professor titular da turma e que a observação e intervenção no aluno deveria ser mantida nos diversos contextos em que ele se insere, como a equipa de intervenção precoce se esforça por fazer, e não apenas em contexto de sala de aula ou de sala de terapia (...)»</p>
--	---

Na categoria **sugestões de otimização do processo de transição** a mãe sugere (Quadro 6): uma reunião entre a ELI e a equipa escolar; aumento da comunicação entre a equipa do primeiro ciclo; intervenção nos vários contextos, nomeadamente fora da sala de aula.

Nesta categoria, a responsável de caso da ELI reforça que o processo poderia ser beneficiado se houvesse parcerias entre serviços; se os pais participassem mais e se alguns técnicos da ELI acompanhassem a criança no primeiro ciclo (Quadro 7).

Quadro 7 - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança A na categoria Sugestões de otimização do processo de transição.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
<p>Parcerias entre serviços.</p> <p>Aumento da participação dos pais.</p> <p>Técnicos da ELI acompanharem as crianças na escolaridade.</p>	<p>«(...) a escola ter parcerias e cooperações de apoio á aprendizagem (...) onde os pais podem participar.»</p> <p>«(...) alguns dos técnicos que acompanham a criança na ELI, penso que deverão continuar a acompanhar a criança no 1º ciclo, nomeadamente os técnicos por exemplo de psicologia, de terapia da fala e fisioterapias.»</p> <p>«Uma vez que o acompanhamento das crianças em IP visa dotar os cuidadores de capacidades (...) os técnicos da IP</p>

	deverão acompanhar as crianças no seu ambiente onde esta naquele momento.»
--	--

Neste domínio, a docente de ensino especial salienta que a escolaridade poderia ganhar se adotasse uma metodologia de valorização da família e da sua capacitação, à semelhança da IPI, «(...) trabalhar /proporcionar competência às famílias, no sentido de ser ela própria, muitas vezes, a assumir o trabalho com as crianças. Estas metodologias valorizam as famílias, melhora os seus conhecimentos, melhoram as relações e criam dinâmicas familiares mais ativas e positivas.».

Criança B

Relativamente à criança B, foi entrevistada a sua mãe, de 42 anos de idade, com o 9º. ano de escolaridade. Para a triangulação dos dados foi entrevistada a responsável de caso, licenciada em educação de infância, com 47 anos de idade, pós-graduada em Educação Especial; com 11 anos de experiência na área da educação especial, 10 dos quais na IPI. Entrevistou-se ainda a docente responsável pelo processo do aluno a nível do ensino especial, uma docente de 54 anos, também ela licenciada em educação de infância, com especialização em educação especial, com 14 anos de experiência em educação especial. Neste caso foi ainda possível realizar entrevista com a docente titular de turma, com 60 anos de idade, com Bacharelato e complemento de formação em 1º ciclo e com 42 anos de experiência no ensino, que considera sempre em educação inclusiva, uma vez que refere sempre ter tido alunos com diferentes necessidades nas turmas que lecionou.

À semelhança do caso A, enquadraram-se as respostas e procedeu-se à análise de conteúdo com base nas mesmas categorias. Relativamente à caracterização geral do processo de transição, foi possível verificar que a criança B ingressou no primeiro ciclo no ano letivo 2015/2016.

Na sequência da análise de conteúdo, apresentam-se, no Quadro 8, os dados mais relevantes apresentados pela mãe.

Nesta categoria, a responsável de caso da ELI (Quadro 9), dá ênfase ao planeamento das diligências de transição, que estiveram de acordo com as necessidades demonstradas pela família; uma reunião de articulação da ELI, educadora de infância titular e escola e o suporte à família e às suas dúvidas e ansiedades.

Quadro 8 - Síntese das respostas da mãe da criança B na categoria Caracterização do processo de transição da criança.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Conversas com a criança e a família sobre a transição, sobre o novo contexto.	«Eu não achei que ele achasse assim tanta diferença, porque o foram logo preparando, dizendo como era a escola (...), iam dizendo que era uma escola grande, não era pequenina, que tinha mais professores, mais colegas (...) Foi-se falando muito com ele, depois fez-se a visita a escola, ele ver a escola sozinho (...) eu acho que isso tudo ajudou (...)».
Visita à escola de destino.	«Fomos à escola com ele, quase sempre falávamos tanto com a terapeuta como com a professora, estivemos sempre envolvidos».

Salientam-se, destes relatos, a preparação da criança e família, através de conversas sobre a transição e visita à escola de destino.

Quadro 9 - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança B na categoria Caracterização do processo de transição da criança.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Planeamento das diligências de transição.	«A transição foi planeada através de um conjunto de ações, envolvendo todos os agentes implicados no processo, seis meses antes da

Diligências concordantes com as necessidades da família.	entrada da criança no primeiro ciclo. A implementação das ações a desenvolver junto da criança, da família, no jardim-de-infância que a criança frequentava e na escola que acolheu o aluno, decorreram no final do terceiro período e no primeiro período escolar do ano letivo seguinte.».
Reunião de articulação com a ELI, JI e escola.	«(...) Reunião de articulação entre o J.I., a escola que acolheu o aluno e mediador de caso da ELI (...) Reunião no início do ano letivo (...)».
Suporte à família e às suas dúvidas e ansiedades.	«(...) acompanhamento da família no esclarecimento de dúvidas e encaminhamento para os recursos da comunidade; fomentou-se a transição para outro contexto escolar, junto da criança e família como algo positivo.» «A Família participou e envolveu-se de forma empenhada no delinear de ações a desenvolver no período de transição.».

Por sua vez a docente de ensino especial, responsável pelo processo, salienta a reunião com a família; o surgimento de uma pessoa de referência também para o primeiro ciclo e o envolvimento da família no processo, com tendo sido as características mais relevantes do processo (Quadro 10).

Quadro 10 - Síntese das respostas da responsável de caso (ELI) da criança B na categoria Caracterização do processo de transição da criança.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Reunião de transição com a família e a equipa.	«Foi feita uma reunião com a equipa, foi passado o testemunho, com a mãe e a equipa, foi visitar a escola, conhecer os espaços (...)».
Existência de um elemento de referência no primeiro ciclo.	«Fiquei responsável de caso dele, o menino está sobre minha responsabilidade, toda a papelada, tudo o que é da educação especial sou eu que faço com os encarregados de educação e com a equipa. (...)».
Família envolvida em todos os momentos.	«É uma família super disponível, participaram sempre com muito interesse (...) sempre disponíveis para o miúdo, nunca pedimos que viessem cá e não aparecessem.».

	«A mãe. E penso que em casa é acompanhado pelos irmãos (...)».
--	--

A professora titular de turma evidencia a visita à escola; a reunião com a equipa e com a família; a reunião de transição com a educadora titular e o envolvimento da família como os fatores mais importantes na transição (Quadro 11).

A docente relata as diligências tomadas, mas acrescenta, já nesta categoria, algumas sugestões importantes que considera que poderiam melhorar o processo, nomeadamente reuniões mais aprofundadas e contextualizadas, antes de receber o aluno, e mais visitas ao novo contexto.

Quadro 11 - Síntese das respostas da professora titular da criança B na categoria Caracterização do processo de transição da criança.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
<p>Visita à escola.</p> <p>Reunião com a família e a equipa.</p> <p>Reunião de transição com a educadora titular.</p>	<p>«Com o acompanhamento da Terapeuta (...) com uma reunião comigo e a mãe (...) com acompanhamento muito próximo com a mãe que inicialmente vinha muitas vezes à escola e eu telefonava sempre que tinha alguma dificuldade. Depois lendo alguns documentos que o (...) trazia consigo e a cada dia que passava surgindo algumas dúvidas tentando superá-las com a ajuda da mãe (...) A passagem de testemunho da educadora logo no início do ano letivo, como foi para todos os outros alunos.».</p> <p>«Fala-se muito nos meninos do pré-escolar visitar a escola para onde vão fazer a transição, conhecer o espaço, até eventualmente fazer alguma atividade, mas isso ainda está muito no campo das ideias e não se tem levado muito isso à prática. Às vezes vêm aqui grupos de miúdos (...) fazer essa visita, mas é só apenas uma visita, não é um trabalho mais aprofundado, e achava que isso era importante para fazer essa transição para ficarmos a conhecer esse grupo de miúdos e eles ficassem a conhecerem a nós (...)».</p>

Família envolvida em todos os momentos.	<p>«(...) Foi ativa, a mãe mais presente, mas às vezes também em certos momentos o pai na retaguarda e às vezes os irmãos (...)».</p> <p>«Eu penso que é muito importante todos os técnicos sentarem-se a mesa, falarem todos em conjunto. Antes do aluno chegar, depois com os pais presentes para esclarecer algumas dúvidas (...) Primeiro sem os pais e depois com os pais para esclarecer algumas dúvidas. Penso que eram importantes umas reuniões mais aprofundadas, para falarmos mais aprofundadamente sobre o aluno e a problemática do aluno. (...)».</p>
---	--

Quadro 12 - Síntese das respostas da mãe da criança B na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Alteração significativa na individualidade e contextos de intervenção.	«Ele aqui tinha o acompanhamento mais individual (...) era mais pertinho dele, era mais diversificado (...)».
Diminuição da continuidade dos apoios.	«Tinha terapeuta da fala, professora do ensino especial, e psicóloga.»
Forma de abordar os assuntos.	«(...) tem psicóloga e a professora do apoio, mas também nem sempre estava com ele, só de vez em quando (...)nem sei se este ano ele teve terapia da fala, ele tinha a professora do ensino e a psicóloga...e nem sempre teve terapia da fala.»
Tipo de assuntos abordados.	«(...) sempre falámos muito bem, se houvesse alguma coisa telefonavam, estavam sempre atentos com ele, por vezes eu não sabia como lidar com ele e a equipa sempre me ajudou, havia coisas tão simples que qualquer criança fazia bem, e ele não fazia na altura (...) foram sempre atentas, sempre amigas, estavam sempre disponíveis para ajudar no que fosse possível e sempre me foram explicando de outra maneira que a gente não sabia explicar (...)»; «(...) com a psicóloga que tem lá na escola, quando começa a escola somos

Frequência de contactos com a ELI	chamados escola (...) somos chamados no fim da escola (...).».
Envolvimento nas tomadas de decisão	«(...) com a equipa de intervenção precoce era quase todas as semanas (...) ou de 15 em 15 dias (...) e a escola não...princípio, meio e fim (...) cada período, saber as notas, como eles estavam.».
	«Fala-se do dia-a-dia dele na escola, o comportamento dele na sala e o comportamento dele com os colegas (...).».
	«(...) eles é que decidem mais na escola, como devem acompanhar (...) eles é que fizeram essa tomada de decisão. Só comunicou que ia deixar (...).».

No que concerne à segunda categoria, **diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição** (Quadro 12), a mãe da criança B salienta a alteração significativa na individualidade e contextos de intervenção; a diminuição da continuidade dos apoios; a diminuição do tempo de apoio; a forma de abordar os assuntos; o tipo de assuntos abordados; a diminuição da frequência de contactos e o envolvimento nas tomadas de decisão.

Nesta segunda categoria, a responsável de caso, por não continuar o acompanhamento à criança após a transição, apresenta as suas expectativas que se focam sobretudo na alteração do paradigma de intervenção - «A alteração prende-se sobretudo com a falta da continuidade de acompanhamento à família e à criança numa perspetiva ecológica.» - e do envolvimento da família, já que considerou que a família foi parte da equipa antes da transição, mas que não esperava que o fosse na escolaridade.

A docente de ensino especial, sobre esta categoria, salienta (Quadro 13), que no primeiro ciclo a intervenção é menos direccionada para o aluno e mais para a dinâmica da turma; mais focada em aspetos formais; com respostas que não respondem às expectativas dos profissionais por organização de recursos; com tomadas de decisão não discutidas em equipa. Menciona ainda que sentiu uma manutenção do contacto com a família, embora espaçado no tempo e com um foco distinto.

Quadro 13 - Síntese das respostas da docente do ensino especial responsável pelo processo da criança B na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
<p>Intervenção menos direcionada para o aluno.</p> <p>Intervenção mais focada em aspetos formais.</p> <p>Respostas que não respondem às expectativas dos profissionais.</p> <p>Manutenção do contacto com a família, ainda que espaçado no tempo e com um foco distinto.</p> <p>Altas não articuladas com a família e a equipa.</p>	<p>(...) não para o acompanhar a ele, mais para acompanhar (...) o menino que precisava mais (...) mas sempre que (...) faltava, estava para eles. Dentro daquilo que foi sempre o contacto com a professora, estivemos sempre a ver, onde ele precisava de apoio, tentei que as coisas corressem bem (...) mas apoio assim direto não dei (...) é um miúdo que não precisou de ajudas significativas. A nível da avaliação (...) precisou de mais cuidado em relação à letra dele, porque achamos que é importante em termos de avaliação o miúdo ter a escrita em caso de exame.».</p> <p>«A IP é mais focada e tem mais respostas, enquanto que no 1º ciclo as respostas não são tantas (...)».</p> <p>«Estão aquém daquilo que eu esperava. (...) devia dar outro tipo de respostas, mais eficazes, mais em quantidade, pecam por ser poucos (...), perde-se o recurso.».</p> <p>«Sim, sempre que foi necessário sempre contamos com ela e ela connosco. Nós sempre a pusemos a par de tudo, este ano não foi assim tanto como eu gostaria (...)»</p> <p>« (...) normalmente 1 vez por período» e os assuntos abordados «têm a ver com o desempenho do aluno, com o comportamento, essencialmente saber como as coisas estão em casa (...) não só o comportamento (...) dentro da sala não tem grandes problemas, é fora, muitos conflitos com outros miúdos, gosta de umas determinadas atividades que os outros não valorizam e acabam por entrar em conflito.».</p> <p>«Ele teve apoio psicológico e terapia da fala e a psicóloga no 2º período deu alta e eu falei com a colega que achava que tinha sido prematuro, porque achava que ele precisava e então que esta a transição ainda melhor, (...), porque achamos que nesta transição que ia ser muito preciso, e portanto eu espero bem que venha a retomar esse</p>

	apoio e na terapia da fala a mesma coisa, porque deram alta.»
--	---

Quadro 14 - Síntese das respostas da docente titular de turma da criança B na categoria Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
Intervenção menos frequente. Respostas que não respondem às expectativas dos profissionais.	«A IP deve ser mais incisiva, deve trabalhar mais tempo e de uma forma mais próxima do que depois no 1º ciclo. Aqui (...) tinha apoio de alguns técnicos semanalmente, as vezes quinzenalmente e penso que não foi um acompanhamento tão próximo ou tão frequente (...).».
Poucos momentos de comunicação efetiva entre os profissionais.	«(...) Nós sentimos que o trabalho com estes alunos com determinadas problemáticas ficamos muito entregues a nós próprias, não temos grandes apoios. Enquanto os alunos são retirados da sala de aula para irem as terapias, é um bocadinho da aula que eles não assistem e depois o feedback dessas terapias, é-nos dado no relatório, toda a gente se dispõe a esclarecer alguma coisa caso tenhamos dúvidas, mas de facto quando nos sentamos à mesa a falar sobre determinados aspetos dos alunos, as coisas são abordadas de outra forma (...).».
Manutenção do contacto com a família.	«Para mim a família tem de fazer parte do percurso escolar do aluno. Eu trabalho muito com a família, porque tem de ser mesmo numa relação estreita e incidirmos tanto na escola como a família nas problemática que conseguimos chegar um pouco mais além, se não for assim não conseguimos atingir os objetivos.» «Ultimamente, reunião formal houve no fim do período, quando senti mais dificuldade chegou a vir a mãe e o pai e até os irmãos (...).» «Mais a parte comportamental (...) e também a grande problemática dele no momento e a questão da letra, não é bem legível (...).» «(...) teve 2 ou 3 horas semanais de apoio, nem sempre foi o mesmo número de horas (...). depois teve terapia da fala, e psicologia. Por incrível que

Altas não articuladas com a família e a equipa.	pareça, psicologia e terapia da fala, no período da Páscoa teve alta. Foi considerado que ele não necessitava (...) a colega do ensino especial considera que, apesar de ter tido alta devia ter continuidade desses acompanhamentos (...).
---	---

A docente titular de turma percebe (Quadro 14) como diferentes: a frequência da intervenção; respostas que não respondem às expectativas dos profissionais; poucos momentos de comunicação efetiva entre os profissionais; decisões não articuladas em equipa. Esta docente reforça a manutenção do contacto com a família

A mãe não identifica **alterações ao acompanhamento com a nova legislação**. Por sua vez, a responsável de caso salienta que «A nova legislação dá mais enfoque à importância do envolvimento da família. A Família é envolvida na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no acompanhamento e na monitorização dessas medidas.». A docente de ensino especial relata que «Não acho que houve assim grandes diferenças. As medidas são mais ou menos similares embora tenham outros nomes, vai tudo bater ao mesmo. O facto de não ter acompanhamentos, não tem a ver com a legislação, tem a ver de não aumentarem os recursos necessários (...)». Relato esse, de alguma forma, concordante com o da docente titular de turma «A legislação muda tudo, mas a resposta que se dá as crianças é sempre a mesma, não muda nada, apenas muda a legislação, muda os impressos, muda tudo, mas não muda a parte do efetivo acompanhamento (...)».

Na categoria **sugestões de otimização do processo de transição** a mãe da criança B sugere (Quadro 15): mais visitas à escola destino; manutenção das terapias e mais comunicação escola/família.

Quadro 15 - Síntese das respostas da mãe da criança B na categoria sugestões de otimização do processo de transição.

Elementos Chave da Análise	Unidades de Registo
----------------------------	---------------------

Mais visitas à escola de destino.	«(...) Como só foi uma vez escola ou duas, se tivesse ido mais alguma vez para se adaptar melhor (...)».
Manutenção das terapias.	«A terapia da fala e a psicomotricidade também. Ele ainda não manobra a mão muito bem (...)».
Mais comunicação escola/família.	«(...) Nós acompanharmos mais na escola, e a escola acompanhar mais a gente, no sentido de falarmos mais uns com os outros.».

Nesta categoria, a responsável de caso da ELI reforça que é importante manter «A relação de confiança que existia entre os técnicos da ELI e a família (...) A disponibilidade por parte da ELI para responder às necessidades da criança e família.»; acrescentando que «A escola está num momento de mudança de paradigma no que se refere à aprendizagem e à inclusão e essa mudança tem trazido constantes alterações que têm sido difíceis de gerir por parte da escola. Sugeriria um maior acompanhamento, por parte do ministério da Educação na implementação dessas alterações junto das escolas. Existe a necessidade de adequar os recursos existentes, investir em novos recursos e formar professores.».

Neste domínio, a docente de ensino especial salienta que a escolaridade poderia ganhar se tivesse uma maior dinâmica de equipa «Manter a equipa da IP, na escola não há tanto entrosamento, não há tanta passagem de testemunho (...) Acho que está certo como faz a IP e se pudéssemos ter o modelo tal e qual como a IP talvez fosse bom, mas também não estou ver que isso vá ser implementado, mas seria bom (...) Formar essas tais equipas, é uma boa hipótese. Aquela equipa ao mesmo tempo, que tivessem tempos para reunir, que partilhassem aquela criança nas várias vertentes, nas várias respostas (...)».

A docente titular de turma considera que o processo poderia ser melhorado se se mantivesse a dinâmica de intervenção que existia antes da transição e uma continuidade dos apoios «Acho que o trabalho da IP foi muito importante. Dos alunos que tenho recebido com trabalho da IP, eles têm sido, apesar de continuarem com os seus problemas, tem saído daqui bem-sucedidos (...) Acho que esse trabalho de base é muito importante, porque os alunos são apanhados numa faixa etária onde podem alterar muito as coisas que se

pretendem, (...) Sou muito apologista de que aquilo que funciona bem deve ter continuidade. Não é por causa de eles estarem numa faixa etária mais baixa, ou de estarem no pré-escolar que depois não se pode continuar a fazer as coisas no 1º ciclo. Se o trabalho foi bom e se produziu efeitos a longo prazo nos alunos, se tivesse continuidade certamente ainda seria melhor.».

4. Discussão dos resultados

De acordo com a análise dos dados apresentados, podemos considerar que o primeiro objetivo desta investigação- conhecer a perspetiva da família sobre a transição da criança acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce para o primeiro ciclo – foi conseguido, uma vez que os relatos das mães mostraram que estas sabem como se organizou o processo de transição. Ambas as famílias valorizaram as ações preparatórias para a transição, referindo, por exemplo, reuniões e contacto físico com o espaço escolar.

No que diz respeito ao segundo objetivo - identificar o que se altera no acompanhamento da criança na transição da Intervenção Precoce para o primeiro ciclo, na perspetiva da família- foi consensual que há uma diminuição da participação da família no processo educativo; uma maior dificuldade de acesso ao espaço escolar; menos momentos de comunicação entre os pais e os técnicos; um programa educativo traçado numa vertente muito académica, sem considerar muito as expectativas da família; maior foco de trabalho dentro de sala e menos nos contextos de interação; início tardio das terapias ou mesmo perda de apoios na intervenção direta com as crianças.

As narrativas das famílias e também das docentes entrevistadas levam-nos a interrogar o quanto a escola valoriza a intervenção centrada na família e os resultados da capacitação que a IPI promoveu nas famílias, uma vez que estas salientam que pouco são ouvidas nas tomadas de decisão sobre as medidas educativas a tomar.

É de notar que todas as entrevistadas mencionam, mais acentuadamente, como grande diferença os apoios diretos prestados à criança e não o trabalho

em equipa e colaborativo existente na ELI. O que vai contra o que se conhece relativamente ao processo de desenvolvimento, que sabemos ser potenciado pela estimulação, a partir de ações integradas nas rotinas e dinâmicas da família; numa perspetiva focada nas relações entre a criança e os pais, procurando-se um aumento das interações positivas; numa perspetiva centrada na família, baseada nas suas forças, nas suas capacidades; nas suas necessidades e prioridades, do que considera ser o mais importante para a sua criança e para a sua dinâmica enquanto sistema(Santos & Portugal, 2007).

Em relação ao terceiro objetivo -enumerar aspetos a manter e a melhorar nos processos de transição, na perspetiva da família - verificamos que percecionaram, apesar de tudo, a transição como positiva, valorizando alguns momentos de articulação, que salientam deverem ser em maior número e qualidade; assim como a manutenção dos processos colaborativos e sobretudo de comunicação entre todos, que sentiram decrescer. Acrescentam ainda as dinâmicas e metodologias de intervenção que passaram a ser menos sistémicas e que beneficiariam em manter-se. Verificamos ainda que estes aspetos acabam por ser reconhecidos e valorizados também pelos profissionais que acrescentam aqui a importância da formação.

No caso da criança A, a mãe referiu que no processo de transição aconteceram reuniões preparatórias, primeiro com a ELI e depois com profissionais do 1º. ciclo; que existiu uma atualização do PEI em que o encarregado de educação tomou conhecimento do documento previamente elaborado. A responsável de caso da ELI refere que foi uma transição suave para a criança, que tinha havido um conhecimento prévio do espaço e das pessoas; uma tentativa de envolvimento de todos os intervenientes; atualização das avaliações e envolvimento da família, fornecendo-lhe informação sobre as diligências e solicitando a sua presença nos momentos de tomada de decisão. A docente de educação especial refere reuniões de articulação antes e depois da transição.

Conforme vimos, no defendido por Pianta et al. (1999) e Dockett e Perry (2001), a existência de reuniões entre os intervenientes mostra-se fundamental, porque a transição tem consequências ao longo de todo o percurso subsequente, iniciando-se antes da alteração efetiva de contexto e envolvendo várias pessoas

que se relacionam com a criança e entre si. A transição é uma mudança para todos e depende intimamente da qualidade das interações e parcerias entre a família e a escola.

No caso da criança B, segundo a mãe, aconteceram conversas com a criança e a família sobre a transição, sobre o novo contexto e uma visita à escola de destino. A responsável de caso da ELI destaca o planeamento das diligências a serem tomadas, de acordo com as necessidades da família, a reunião de articulação e o suporte à família. A docente de educação especial refere a reunião de articulação, reforça o envolvimento da família em todos os momentos e o aparecimento de uma nova pessoa de referência. A professora titular refere a visita à escola e reuniões de articulação.

Consegue então encontrar-se como pontos comuns os momentos de reunião e o conhecimento do novo contexto, em situações mais ou menos formais, como pontos importantes. Salienta-se ainda o envolvimento de ambas as famílias nestes processos.

Encontramos aqui indicadores importantes, que vão ao encontro do defendido por Sandall et al. (2000), quando referem que suporte prestado pelos profissionais deve ajustar-se às necessidades específicas de cada criança e família e que, em alguns casos, pode ser mais formal, e noutros pode ser de um tipo predominantemente informal, escutando ativamente a família e os profissionais, promovendo a comunicação e interação entre todas as partes envolvidas. Sendo que o fundamental é que o suporte proporcionado pelos profissionais seja ajustado às características e necessidades apresentadas pela criança e pela família e até pelos profissionais envolvidos.

Salienta-se ainda a importância da positividade do processo, já que, segundo vários autores, nomeadamente Einarsdóttir (2007), uma criança que experiencie uma transição bem-sucedida, com sucesso académico e social terá mais facilidade em adaptar-se às exigências escolares.

Verificam-se ainda alguns dos fatores facilitadores da transição da criança, ainda que apenas em parte, apresentados por Wolery (1999), como a antecipação das dificuldades esperadas e o reconhecimento das necessidades de apoio e recursos; a definição de equipas de transição; o assegurar das

necessidades de recursos humanos para ambos os contextos, o de partida e o de destino; a resposta às preocupações das famílias sobre a transição; a disponibilização de uma variedade de estratégias e a preparação da criança para o contexto de destino.

No que diz respeito às diferenças identificadas antes e depois da transição, a mãe da criança A salienta que há uma diminuição da participação da família no processo; maior dificuldade de acesso ao espaço escolar; menos momentos de comunicação entre os pais e os técnicos; um programa educativo traçado numa vertente muito académica, sem considerar muito as expectativas da família; maior foco de trabalho dentro de sala e menos nos contextos de interação; início tardio das terapias. Neste aspeto a responsável de caso da ELI esperava que fosse mantido o envolvimento da família e os momentos de comunicação com a mesma, no primeiro ciclo. A docente de educação especial salienta que, neste caso e na maioria dos casos, a principal alteração prende-se com o envolvimento da família.

Alguns de estes dados parecem contrariar um pouco o defendido teoricamente na afirmação de que a transição deverá ser vista numa perspetiva abrangente (Pianta et al., 1999) e que não extinga apenas numa visão académica (Bohan-Baker & Little, 2004; Ramey & Ramey, 1998). O sentimento do maior foco nas questões académica relaciona-se e corrobora o apresentado por Johnson (2001) que refere que uma das grandes dificuldades sentidas pelas famílias é a mudança de serviços centrados na família para programas de educação centrados na criança.

Relativamente à criança B, a mãe fala de uma alteração significativa na individualidade e nos contextos de intervenção; diminuição da continuidade e tempo dos apoios; na frequência dos contactos com a família, dos temas abordados e na forma de os abordar; assim como nos processos de tomada de decisão.

Todas estas perceções parecem ir ao encontro do Wolery (1999) quando salienta que muitas vezes as famílias sentem falta de continuidade no acompanhamento que lhes é dado, por haver uma diferença significativa entre a filosofia dos serviços educativos da primeira infância e os que recebem as

crianças após a transição, salientando como é fundamental a manutenção dos canais de comunicação entre a escola e a família, no sentido de facilitar este processo.

As percepções desta mãe, cruzam-se ainda com o descrito por Fox et. al, (2002), quando salientam que, na transição para o contexto escolar, para além de as famílias tenderem a experienciar a mudança de uma abordagem centrada na família para uma abordagem centrada na criança ou na escola; podem ter de lidar com diferentes opções de apoio e diferentes contextos de intervenção.

Relativamente à comunicação, Sandall et al. (2000), reforçam que a eficácia das transições é fortemente condicionada pela relação de colaboração estabelecida entre as famílias e os profissionais e que o sucesso do processo de transição é determinado pela eficácia da comunicação entre as famílias e os profissionais que prestam os serviços. Esta questão é transversal a praticamente todas as entrevistas como sendo um aspeto a melhorar.

A responsável de caso da ELI apresenta como principais expectativas a alteração do paradigma de intervenção e do envolvimento da família. A docente de educação especial identifica uma intervenção menos direccionada para o aluno, mais focada em aspetos formais; alteração da periodicidade de contacto com a família e do foco desses contactos; respostas que não corresponde às expectativas dos profissionais e decisões não discutidas em equipa (altas, por exemplo). A docente titular realça intervenções menos frequentes; respostas que não correspondem às expectativas dos profissionais; poucos momentos de comunicação entre profissionais; manutenção do envolvimento da família e também as decisões não discutidas em equipa (altas, por exemplo).

Estas expectativas e percepções remetem-nos para uma maior ligação desta forma de intervenção ao modelo integrador que está mais associado a equipas multidisciplinares, que segundo a ASHA (2005) , se caracteriza por um trabalho em que cada profissional traça o seu plano de intervenção, independentemente do plano definido pelos restantes membros da equipa; embora pressuponha reuniões que servem para comunicar os resultados obtidos por cada um, minimizando a partilha de conhecimentos e competências, o consenso da equipa e o papel da família. Esta dinâmica não tem por base uma

perspetiva holística, considerada necessária, para responder às necessidades da criança, da família ou da comunidade; o que potencia, conforme expresso também por alguns dos entrevistados, a diminuição da comunicação entre profissionais e entre estes e a família; uma diminuição da individualidade das abordagens e na formalização académica das mesmas.

Estes aspetos fazem-nos retomar ainda a ideia defendida por Correia (2005), que salienta que a colaboração e o respeito mútuo entre os vários profissionais envolvidos, são características essenciais do princípio de inclusão e que permitem chegar a estratégias que potenciam as capacidades dos alunos, o fortalecimento das suas áreas fortes e a formulação de respostas adequadas às suas necessidades; reforçando que o processo de colaboração entre os intervenientes tem mais sucesso se partilharem a mesma agenda; se os papéis de cada um forem bem definidos e se for aprovada uma programação com base num plano partilhado.

Alguns dos aspetos salientados coincidem, em parte, com os resultados do estudo de Marques (1991), citado por Sousa (1998) quando referem que, no primeiro ciclo, as relações limitam-se à troca periódica de informações sobre os alunos e que estas limitações se relacionam com questões do espaço físico, da forma de comunicação e da falta de formação dos profissionais do conhecimento de estratégias de colaboração com as famílias.

Retomamos ainda a ideia de Correia e Serrano (1999) quando reforçam que os profissionais que trabalham com famílias devem ter presente o conceito ecológico de desenvolvimento, não se centrando exclusivamente na criança e nas suas limitações, mas olhando-a como parte integrante de um contexto familiar e ambiental.

Relativamente à alteração da periodicidade, esta toma especial relevância quando sabemos que, segundo McWilliam (2003), é provável que, à medida que o tempo vai passando, os pais tendem a confiar nos profissionais com quem trabalham e por isso falem mais sobre o que pensam, sentem e esperam. Por sua vez, os profissionais conhecendo melhor a família poderão contribuir de forma mais efetiva para a sua capacitação. Quanto mais frequentes forem os contactos e quanto mais tempo trabalharem com a família, mais fácil deverá

tornar-se a prestação de serviços significativos; havendo decréscimo das possibilidades de contacto este poderá influir negativamente sobre estes processos.

Relativamente à nova legislação e às diferenças que ela introduziu, a mãe da criança A salienta a obrigatoriedade legal de a família ser membro da equipa, aspeto que foi também referido pela docente de educação especial. A responsável de caso da ELI não se pronunciou sobre esta questão.

No caso da criança B, nenhum dos entrevistados referiu qualquer alteração de relevo.

Embora não se tenham identificado pontos comuns neste item, os aspetos alterados parecem ter sido mais de ordem teórica/formal, não tendo tido repercussão efetiva na vida das crianças e das suas famílias; embora o reconhecimento formal do papel da família possa ser um indício de alguma mudança no paradigma escolar.

Esta obrigatoriedade vem salientar algo que não é novo, mas que tem vindo a ser progressivamente valorizado na literatura, que é a importância da família e da colaboração entre esta e os profissionais como componente fundamental na implementação efetivação da inclusão de cada criança; sendo a família consideradas parte da equipa e das tomadas de decisões (Correia & Serrano, 1999); fazendo parte da equipa transdisciplinar que trabalho colaborativamente; pressupondo comunicação entre os participantes e, reconhecendo a importância dos contextos naturais, da existência de objetivos funcionais e de práticas centradas na família, que a envolvem ativamente. (ASHA, 2005). Esta valorização progressiva surge também na lei, já que o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, já reforçava o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando os seus direitos e os seus deveres, envolvendo-os e responsabilizando-os no processo educativo; considerando as informações e as opiniões dos pais na tomada de decisões e participação na elaboração e revisão dos programas que visavam responder às necessidades educativas dos seus filhos.

Sabe-se ainda que esta participação também produz benefícios para as famílias, promove a sua autoestima; aumentando as redes sociais, o que faz com

que se sintam mais apoiadas; alargando o acesso a informação e materiais de apoio e acentuando o sentimento de que são capazes; o que aumenta também a sua motivação (Sousa, 1998). Permite ainda a adoção de atitudes mais favoráveis, por permitir a partilha de preocupações num espaço de diálogo e criação de mais oportunidades de participação para a criança (César, 2003; Correia, 2005).

A mãe da criança A apresenta como sugestões para melhorar os processos de transição: uma reunião de transição da ELI com a equipa escolar, em conjunto; aumento e melhoria dos processos de comunicação da equipa no primeiro ciclo; intervenção nos vários contextos, nomeadamente fora da sala de aula. A responsável de caso da ELI sugere o estabelecimento de parcerias entre os serviços; o aumento da participação dos pais; manutenção do acompanhamento das crianças pelos técnicos da ELI no primeiro ciclo. A docente de educação especial considera que a escola deveria valorizar mais o papel da família e a sua capacitação e que a IPI poderia beneficiar em formalizar mais os seus processos e a basear as suas práticas nas orientações curriculares.

Relativamente à importância de intervenção em todos os contextos, nomeadamente fora da sala de aula, esta retoma a ideia defendida por Correia (2005) de que o modelo inclusivo reconhece o direito de todos os alunos aprenderem junto dos seus pares, num espírito de pertença, de participação de todos, com vantagens para todos, numa possibilidade de desenvolvimento de respeito e aceitação, compreensão, convivência e crescimento com a diferença (Buckley & Bird, 1998). Aspeto também reforçado por César (2003) que salienta que as interações entre pares promovem o desenvolvimento de todos os alunos, pois o trabalho colaborativo permite que tanto progrida o par menos competente como o mais competente e isso acarreta benefícios não só a nível cognitivo, mas também sócio emocional.

A possibilidade de intervenção fora da sala também é importante porque, como apresenta Aleixo (2014), as capacidades humanas não são estáticas e são moldadas também por fatores ambientais e o ambiente e as interações podem interferir na otimização do potencial da criança, se forem ajustados e estimulantes.

A importância dos contextos de socialização, fora da sala, relaciona-se ainda com a ideia apresentada por Johansson (2007), quando acentua que a transição implica mudar de um ambiente, de código social e cultural e que este é um processo de ajustamento complexo para a criança e para a família, daí ser fundamental compreender o impacto da transição na criança e na família, com a noção de que o desenvolvimento, os mecanismos de socialização e até o sucesso escolar da criança podem ser alterados.

Relativamente à sugestão da responsável de caso de manutenção de algum técnico da ELI, esta é coincidente com o defendido por Wolery (1999), quando salienta a importância da continuidade dos serviços prestados à criança e à família na minimização das disrupções que estas experienciam nos momentos de transição. Vai ainda ao encontro do defendido por Rosenkoetter et al. (1994), quando sugere a existência de um coordenador do processo de transição, que monitorize o processo e promova as relações entre os serviços participantes; com vista a facilitar e a guiar a família através do percurso da transição, salientando que deve ser o que melhor conhece a criança e a família.

A mãe da criança B sugere que poderiam fazer-se mais visitas à escola; manutenção das terapias e da comunicação com a família. A responsável de caso da ELI fala na importância de formação que acompanhe uma alteração do paradigma escolar. A docente de educação especial e a docente titular de turma salientam a importância das dinâmicas de equipa no primeiro ciclo e a continuidade dos apoios.

De uma forma sumária destacam-se os pontos relativos à comunicação entre profissionais, destes com a família, abertura da intervenção aos vários contextos da criança.

Estes itens relacionam-se diretamente com o que nos apresenta Correia (2005) quando salienta que a inclusão é um processo dinâmico que procura responder às necessidades dos alunos, permitindo que aprendam em conjunto, respeitando a sua diversidade individual, o seu estilo cognitivo e de aprendizagem, os seus interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apropriadas.

A importância da formação relaciona-se também com aspectos defendidos por Stonestreet et al. (1991), citados por Correia (2005), quando afirmam que, para promover a relação entre os profissionais e a família, cabe aos profissionais estabelecer uma atmosfera de troca; facilitar a participação dos pais no processo de intervenção; reconhecer as necessidades específicas de alguns pais na forma como estes recebem a informação; evitar a utilização de expressões demasiado técnicas quando falam com os pais; fornecer aos pais a informação necessária com honestidade; estar sensibilizados para os momentos e processos de luto e criar oportunidades para que os pais experimentem sucesso, isto é, para que se sintam capazes. Todos estes aspectos requerem conhecimento e treino que muitas vezes não faz parte da formação inicial dos profissionais.

A análise referida e as sugestões de melhoramento vão ainda ao encontro do sugerido no Early Intervention Transition: Preschool Programs to School – Aged Programs (2009), que propõe que, até fevereiro de cada ano, a IPI deve identificar as crianças que poderão ingressar no primeiro ciclo e fornecer aos pais toda a informação necessária sobre o processo de transição; agendar uma primeira reunião da transição entre a ELI e a família; planificar um processo de reavaliação de competências da criança e atualizadas as preocupações e necessidades da família; agendar uma segunda reunião para aferir dúvidas e decisões tomadas pela família; perante as decisões tomadas, agendar reunião entre a família, a ELI e o agrupamento de escolas que receberá a criança (serviços de educação inclusiva e direção); monitorizar, após a transição, deverá o acompanhamento a estas crianças durante o primeiro ano de escolaridade.

III. Considerações finais

A investigação serve em primeira linha para refletir e melhorar práticas, numa vertente de análise de crítica construtiva da realidade, com vista e maximizar competências e respostas.

A opção por metodologias mais qualitativas, descritivas e reflexivas tem vindo a tomar terreno no domínio científico e toma especial enfoque se a perspetiva é diretamente virada para a prática profissional, num determinado contexto. Nesta opção considerou-se então que o estudo de caso seria a forma mais adequada de atribuir uma natureza mais contextual ao trabalho (Yin, 2001); mesmo assumindo que implicaria a presença de tantas variáveis que o número de casos estudados não permitira generalizações (Yacuzzi 2005). E este aspeto foi também assumido e integrada no raciocínio de investigação.

A experiência de cada profissional é fundamental para o seu crescimento, mas a sua verdadeira evolução requer um esforço reflexivo sobre as suas práticas e uma investigação constante, mais ou menos formalizada, no seu campo de atuação e neste domínio considera-se que este exercício cumpriu o seu objetivo, na medida em que serviu como forma de recapitular, renovar e integrar vários conhecimentos e perceções que se considera que constituirão uma mais-valia para a prática, não só pessoal do investigador, mas também para outros profissionais que o possam analisar e até replicar nos seus contextos.

A inclusão de cada indivíduo só será uma realidade quando permita a participação social de todos, onde se dê maior importância a um conjunto de estratégias que permita a aprendizagem de cada aluno e de todos os alunos; onde todos os intervenientes no processo de inclusão escolar, que não são mais do que aqueles que intervêm numa sociedade de inclusão, funcionem como uma equipa. Uma equipa que se articula, preferencialmente numa perspetiva colaborativa, em que o foco é a criança e a sua família; contudo, integrando a participação de outras pessoas que interagem com estes, nos seus contextos naturais. Nessa equipa os objetivos de aprendizagem delineados devem ter em conta as necessidades da criança e dos seus interlocutores, bem como a promoção da sua participação em atividades do contexto natural. Uma equipa,

que se transforme uma comunidade educativa, em que o trabalho colaborativo entre os vários profissionais e os pais tem mais sucesso, porque os papéis e as responsabilidades de cada um estão bem definidos e são respeitados, mas em que há uma solidariedade de papéis, de sucessos e de oportunidades de fazer melhor. Relativamente ao processo de transição, ficou patente, nas percepções expressas por famílias e profissionais, que a ELI e os profissionais, que irão receber a criança na escola, juntamente com a família, deverão ser, no momento da transição, uma equipa. Este aspeto está bem espelhado nas respostas obtidas nas várias entrevistas que reforçam a importância da comunicação, da articulação e do trabalho colaborativo, que nem sempre acontece. Neste domínio, seria interessante estudar de forma mais aprofundada as variáveis que condicionam o aparente decréscimo dos processos colaborativos e de comunicação do primeiro ciclo em relação à IPI. Conseguiu perceber-se que se relacionam com uma compartimentação dos profissionais, muitos dos quais externos às escolas, da falta de tempo efetivo para reunir, planear e partilhar a intervenção. A vontade de fazer mais e melhor pareceu ponto comum a todos.

O trabalho com as crianças e suas famílias implica a intervenção de vários profissionais de diferentes áreas e experiências distintas, o que implica uma articulação e coordenação de procedimentos entre todos, no sentido de se alcançar a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade desejável. Os serviços e o seu funcionamento implicam o envolvimento de várias instituições, sendo desejável que sejam o mais articulados possível, o que nem sempre se materializa de forma ágil; mas como foi possível verificar, teórica e empiricamente, é fundamental a continuidade dos serviços prestados através das várias instituições frequentadas pela criança e pela família, assim como os processos de comunicação e colaboração entre as mesmas.

Tal como vimos ao longo do enquadramento teórico, é patente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 8, ponto 2) a importância de existir uma articulação e uma sequencialidade entre ciclos, sendo função do anterior preparar para o seguinte e a este consolidar o anterior e aqui emerge uma necessidade premente da construção de mecanismos de transição efetivos; assim como de processos colaborativos entre os profissionais e as famílias.

A formação dos profissionais é um ponto fulcral para que seja possível efetivar todos estes processos e foi um dos pontos comuns entre o descrito na literatura e o expresso pelos docentes.

Os pais e as famílias têm um conhecimento privilegiado dos seus filhos. Eles têm preocupações, necessidades e prioridades e são as melhores pessoas para as expressarem. Assim, é fundamental que lhes seja permitido participar nas atividades da escola e ter acesso ao percurso do seu filho, numa linguagem que sejam capazes de compreender. Não numa perspetiva de que a família se transforme em profissional de educação, porque não é aí que reside a sua essência, mas numa perspetiva de elementos pertencentes a este contexto e fundamentais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. A família deve ser ouvida e devem ser respeitadas as suas crenças, valores e expectativas.

Para além disto é fundamental lembrar que foram as famílias que, por volta dos anos 60, se associaram e fizeram surgir movimentos fundamentais para a criação de estruturas educativas para os seus filhos, dando um contributo muito importante para o percurso da educação mais inclusiva (Lopes, 1997). Para além disto, o apoio à família do cidadão com deficiência encontra-se espelhado em documentos legais que defendem a prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência e o apoio às suas famílias; e uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e de solidariedade entre todos (Silveira & Almeida, 2005).

A educação de cada criança, de cada cidadão vai além da escola, pelo menos da forma como a conhecemos. Uma escola inclusiva, que permite a participação de todos, comporta em si a necessidade de ajustar crenças e valores enraizados, num contexto sócio cultural específico, e dentro dele, nas várias regiões e comunidades, mas também numa perspetiva mais globalizada, o que torna esta alteração ainda mais complexa, mas deveras necessária, para todos os alunos.

É imperiosa uma reflexão sobre a forma como a sociedade e as famílias olham a escola, a parentalidade e o desenvolvimento das crianças, assim como a priorização que estabelecem ao longo destes aspetos fundamentais. A escola

nunca poderá estar sozinha neste caminho para a inclusão, tem de ser uma construção mais visceral, mais social, que terá de começar na família, na comunidade em que a criança se movimenta. Aspetos que nos remetem para o núcleo basilar das perspetivas mais sistémicas, que apesar de serem já antigas, estudadas e transversais às áreas sociais tardam em enraizar-se nas práticas efetivas, neste caso sobretudo a nível da escolaridade obrigatória.

O alcance de uma sociedade inclusiva, a qual conteria em si uma escola inclusiva, teria de ser um esforço concertado de todos os setores sociais, permitindo a todas as crianças, desde a primeira infância, experienciar situações múltiplas que não estão, neste momento, ao acesso de todos. Seguidamente, teríamos de rever as prioridades e pensar no brincar, na resolução de problemas, na exploração livre, ainda que orientada, da natureza, da cultura e de uma série de outros aspetos que permitissem às crianças, desde sempre, experienciar situações, depararem-se com problemas, serem orientadas para estudar hipóteses de resolução e resolver, e na ausência dessa possibilidade saberem lidar com a frustração que essa situação comporta. Estabelecer relações interpessoais ricas e variadas e desde cedo criar processos empáticos e de respeito pelo outro.

Seria interessante pensarmos em abrir mais a escola a outros saberes e profissionais, assim como a grupos e elementos da comunidade, mas sobretudo às famílias, numa perspetiva real de envolvimento e pertença. Dar espaço ao autoconhecimento e à comunicação, logicamente de uma forma holística, planeada e com objetivos concretos e não de forma pontual e avulsa. Sem esquecer que tudo isto se refere a todos e para todos.

É importante permitir-se que todas as crianças tenham opinião, façam escolhas e expressem emoções desde cedo, aspetos que são, por vezes, culturalmente reprimidos e desvalorizados, mas que são fundamentais para que possam ser felizes. É claro que estes processos necessitam de uma mediação feita pelos adultos, mas é fundamental que haja espaço para se exprimirem e terem retorno da sua visão, sendo este retorno ajustado ao seu grau de desenvolvimento.

A educação é responsabilidade de todos, de toda a comunidade, todos beneficiaríamos se todos pudessem ser parte. A inclusão é um processo, um caminho, e a educação é a chave para que a sociedade seja inclusiva e contamine todos os seus sistemas com esta pertença. A escola tem de ser vista, valorizada e respeitada como um contexto privilegiado de melhoria social e humana.

As pessoas, as crianças, aprendem ao longo da vida, e esta ideia implica que a concepção sobre a escola, como forma estanque de obter conhecimento, sofra uma alteração profunda em toda a comunidade e, por consequência, obrigue à consciência da responsabilidade social na educação das crianças e no cuidado com as pessoas, não cuidado no sentido paternalista, mas no sentido empático e inclusivo.

Perceber que a aprendizagem não acaba no momento em que se sai do portão da escola. A própria concepção do que é aprender implica que, socialmente, nos coloquemos num patamar diferente na relação com a escola e o saber.

Se pensarmos em todo este processo de educação numa perspetiva ética, no sentido do valor que damos aos outros, facilmente conseguimos enquadrar os princípios que devem orientá-la, a importância de reconhecer valor a cada pessoa como ser único e individual.

A escola deverá ser o local privilegiado para que cada um se conheça, se descubra a si próprio para ser capaz de conhecer o mundo. Numa perspetiva clara de que só vemos o que estamos preparados para ver, no limite, aquilo que aprendemos a ver.

O objetivo deverá ser sempre dar às crianças todo o mundo que existe dentro delas, permitir que todo o seu potencial seja operacionalizado a favor da sua funcionalidade, participação e autonomia. Cada agente educativo deverá interagir com cada criança com a finalidade de fazer o seu mundo crescer. Olhar para a educação como a arte de saber perder tempo, no sentido de ter a paciência necessária de esperar que a criança se manifeste, de dar lugar e espaço ao outro, de ver os detalhes, tendo consciência que quando nos tornamos impacientes deixamos de ver os outros, criamos muros.

Devemos ajudar as nossas crianças a acreditar no que podem fazer, lavando-as a querer fazer e a ser o querem ser, tendo a felicidade como objetivo primeiro da vida de cada um.

No que diz respeito às famílias, torna-se imperioso uma reflexão sobre a forma como olham a parentalidade e o desenvolvimento das crianças, assim como a priorização que estabelecem ao longo destes dois aspetos fundamentais. Esta reflexão impõe que lhes seja permitido estar e participar. A escola nunca poderá estar sozinha neste caminho. A educação de uma criança é uma construção visceral, social, que começa em casa e passa por todos os contextos em que esta se movimenta.

O nascimento de uma criança com necessidades específicas implica, no seio da família, fortes fatores de stress físico e emocional, pelos ajustes que implicam nas rotinas e nas suas emoções (Miranda, 2014); e estes aspetos são comuns também aos processos de transição.

Para além de tudo o exposto considera-se fundamental estabelecer um plano claro e generalizado para a transição; no qual se integrem aspetos da literatura e das práticas das pessoas. Neste plano deverão ser clarificados tempos e ações concretas de cada agente e devem assentar nas necessidades das crianças e das suas famílias; proporcionando continuidade e harmonia à intervenção.

Referências bibliográficas

- Aleixo, E.P.L. (2014). *Práticas de Intervenção Precoce centradas nos contextos naturais e o seu contributo para a promoção do desenvolvimento de uma criança*. Dissertação de Mestrado em Educação especial. Escola Superior de Educação: Politécnico de Coimbra.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção Precoce: Focada na Criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, XXII (1), 65-72.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Speech-Language-Hearing Association's Ad Hoc Committee. (2005). Roles and responsibilities of speech-language pathologists serving persons with mental retardation/ developmental disabilities. *ASHA guidelines*, 1-28.
- Atwater, J. B., Orth-Lopes, L., Elliott, M., Carta, J.J., & Schwartz, I.S. (1994). Completing the circle: Planning and implementing transitions to other Programs. In Wolery, M & Webers. J. S. *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 167-188).
- Bailey, D. B. & Simeonsson, R. J (1988). *Family assesment in early intervention*. Columbus: Merrill publishing Company.

- Bailey, D. B., Simeonsson, R. J., Winton, P. J., Huntington, G. S., Comfort, M., Isbell, P., O'Donnell, K. J., & Helm, J. M. (1986). Family-focused intervention: a functional model for planning, implementing and evaluation individualized family services in early intervention. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10,156-171.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar. In D. Rodrigues. *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.25- 36). Porto: Porto Editora.
- Bohan-Baker, M. & Little, P. M. (2004). *The transitions to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Harvard family research Project. Disponível em www.hfrp.org.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. England: McGraw Hill Open University press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, vol. 6 (pp. 187-249). Greenwich: JAI Press.
- Buckley, S, and Bird, G. (1998) Including children with Down syndrome (Part 1). *Down Syndrome News and Update*, 1(1), 5-13.
- Buyse, V., Wesley, P., Keyes, L., & Bailey, D. B. (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 189-203.

- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. *In* D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.117-149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais. *In* L. M. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.46-70). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1999). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. *In* L. M. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1999a). Uma nova política em educação. *In* L. M. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1999). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. *In* L. M. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.144-158). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1994). Impacto dos Programas de Intervenção Precoce na Criança e na Família. *Revista Portuguesa de Educação*, 85-93.

Correia, L. M. & Serrano, A.M. (1999). Envolvimento Parental na Educação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais. In L.M. Correia (Ed), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 143-157). Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República*, n.º 193- I, (p.4389).
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*, n.º 4 – I, (p.154-164)
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. *Diário da República* n.º 193 – I, (p. 7298 – 7301). Ministério da Saúde. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129 – I, (p. 2918 – 2928). Ministério da Educação. Lisboa.

Department of education Pennsylvania. *The Transition Process from Early Intervention to School - Age Programs: Guidelines to Support Parents*.
https://www.elwyn.org/wpcontent/uploads/2017/11/Trans_EI2Schoolage0216.pdf

Dinnebeil, L. A., McInerney, W., Fox, C., & Juchartz-Pendry, K. (1998). An analysis of the perceptions and characteristics of childcare personnel regarding inclusion of young children with special needs in community-based programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 118-128.

- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research and Practice* (ECRP), 3 (2), 1-19. Disponível em <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>.
- Dunlop, A-W. & Fabian H. (2007). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. London: Open University Press.
- Dunst, C. J., & Paget, K. D. (1991). Parent-professional partnerships and family empowerment. In M. Fine (Ed.), *Collaborative involvement with parents of exceptional children* (pp. 25-44). Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company Inc.
- Dunst, C. & Trivette, C. (1994). Aims and principles of family support programs. In C. Dunst, C. Trivette, & A. Deal, (Eds.) *Supporting and strengthening families*. Volume I., (pp. 30-48). MA: Brookline Books
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voice on the transition from preschool to primary school. In: A. W. Dunlop & H. Fabian, *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*, (pp. 74 – 91). London: Open University Press.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das situações na Europa. Aspetos - chave e recomendações*. Denmark: Victoria Soriano.
- Fox, L.; Dunlap, G. & Cushing, L. (2002). Early Intervention, Positive Behavior Support, and Transition to School. *Journal of Emotional and Behaviour Disorders*. Fall, 10 (3), 149–157.

- Franco, V. & Apolónio, A. (2008). *Avaliação do impacto da intervenção precoce no Alentejo: crianças, família e comunidade*. Évora: Administração Regional de Saúde.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education and Research Journal*, 11(1), 25 –33
- Hains, A. H., Fowler, S. A. & Chandler, L. K. (1988). Planning school transitions: Family and professional collaboration. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12(2), 108 – 115.
- Haguet, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Hanson, M. J. (1999). *Early transitions for children and families: transitions from infant/toddler services to preschool education*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434436.pdf>.
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.
- Hanson, M. J. (2005). Ensuring effective transitions in early intervention. In: M. J. Guralnick, *The developmental systems approach to early intervention*, (pp. 373 – 400). Seattle: Paul H Brookes Publishing Co., Inc.

- Janus, M., Kopechanski, L. Cameron, R. & Hughes, D. (2008). In transitions: experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education*, 35 (5), 479-485.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista, *Necessidades educativas especiais* (21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years? In: A. W. Dunlop & H. Fabian. *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*, (pp. 33 – 44). London: Open University Press.
- Johnson, C. (2001). *Supporting families in transition between early intervention and school age programs*. Special Education Unit, Colorado Department of Education.
- Kalmanson, B. & Seligman, S. (1992). Family - provider relationships: The basis of all interventions. *Infants and Young Children*, 4(4): 46-52.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I*. (p. 3067 – 3081). Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. *Diário da República n.º 176 – I*. (p. 12 – 35). Assembleia da República. Lisboa.

- Leitão, F. R. (1991). Intervenção Educativa Precoce/um modelo. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed). *IV Encontro Nacional de Educação Especial - Comunicações* (pp. 75-92). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M. (1997). Educação, sistema Social e deficiência. *In A educação especial em Portugal* (pp.19-32). Braga: APPACDM.
- Lovett, D. L. & Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (4), 370 -377.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, Inovação, Investigação em Educação* 2(2), 49 - 65.
- McWilliam, P. J. (2003). Práticas de Intervenção Precoce centradas na família. In : E. R. Crais, P. J. McWilliam & P. J. Winton (Eds), *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*, (pp. 9-22). Coleção Educação Especial, 15. Porto: Porto Editora.
- Miranda, M. (2014). *Autonomia para a inclusão – a importância da educação*. Coimbra: Lápis de Memória.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transitions. Your guide to connecting children, families & schools*. 4ª Edição. Baltimore: Paul H Brookes publishing.
- Pianta, R.C., Rimm-Kaufman, S. & Cox, M. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In: R. C. Pianta & M. Cox, *The transition to kindergarten*, (pp. 3 - 12). Baltimore: Paul H Brookes publishing.
- Pimentel, J.S. (2004). Avaliação dos programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 43-54.
- Ramey, S. & Ramey, C. (1998). The Transition to school: Opportunities and challenges for children, family, educators and community. Civitan International Resources Center. University of Alabama at Birmingham. *The Elementary School Journal*, 98(4), 293-295. Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002187?uid=3738880&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102832324977>
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R. C. (2000) An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 21(5), 491–511.
- Rodrigues, D. (2003). A educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.89-102). Porto: Porto Editora.

- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. & Fowler, S. A. (1994). Bridging early services for children with special needs and their families. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co
- Sandall, S., McLean, M. E. & Smith, B. J. (2000). DEC Recommended practices in early intervention/early childhood special education. Children with disabilities in early elementary school.
- Santos, P. & Portugal, G. (2007). A assessoria na educação em debate. IV Simpósio sobre organização e Gestão Escolar. In U. d. Aveiro (Ed.), *Investigação - Ação em intervenção precoce: apoiando o processo de construção de uma cultura de IP* (pp. 417-432). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silveira, M., Almeida, R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana. Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- von Tetzchener, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. In: R. C. Pianta & M. Cox, *The transition to kindergarten*, (pp. 253 – 280). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Yacuzzi, E. (2005): El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación, *Serie Documentos de Trabajo*, No.296, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 2ª ed. São Paulo: Bookman.

Apêndices

Apêndice 1: Autorização de tratamento de dados (declaração de consentimento)

Declaração de consentimento

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo).

Os dados recolhidos têm como objetivo a colaboração num estudo de caso com o título “A perspetiva da família sobre a Transição do Programa de Intervenção Precoce na Infância para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico”, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Beja, orientada pela Professora Especialista Adelaide Espírito Santo.

Os dados serão recolhidos através de uma entrevista semiestruturada construída para o efeito, tendo sido os participantes escolhidos através de uma amostra de conveniência geográfica. A entrevista será realizada pela aluna Diana Isabel Nunes de Carvalho, gravada em áudio e será dada aos participantes a possibilidade de completar ou responder por escrito e enviar via *e-mail*.

Os dados recolhidos para o presente estudo serão tratados com total confidencialidade, pelo que nos comprometemos com a manutenção do anonimato de todos os participantes, não sendo a identidade dos mesmos tornada pública sob quaisquer circunstâncias. Todos os contactos futuros serão realizados de forma privada. Agradece-se a participação de todos os entrevistados.

Caro participante, por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

A aluna

(Diana Isabel Nunes de Carvalho)

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

BI/CC N.º: _____ Data ou Validade: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR UMA PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE COLABORA NA INVESTIGAÇÃO.

Apêndice 2: Guião de entrevista (famílias)



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

GUIÃO DE ENTREVISTA (família)

Tema: A perspetiva da família sobre a Transição do Programa de Intervenção Precoce na Infância para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Objetivo geral: conhecer a perspetiva da família sobre a transição da criança acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce para o primeiro ciclo.

Objetivos específicos:

- Identificar o que se altera no acompanhamento da criança na transição da Intervenção Precoce para o primeiro ciclo, na perspetiva da família;
- Enumerar aspetos negativos, na perspetiva da família, do termino do acompanhamento aos 6 anos, por parte da Equipa Local de Intervenção Precoce;
- Enumerar aspetos positivos no processo de transição, na perspetiva da família;
- Enumerar aspetos negativos no processo de transição, na perspetiva da família.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS	QUESTÕES
<p>Bloco I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legitimação da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado; • Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; • Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; • Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; • Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; • Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da investigação; • Motivação do entrevistado; • Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar; • Garantir a Confidencialidade e anonimato da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? • Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?

<p>Bloco II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a); 	<ul style="list-style-type: none"> • Idade; • Grau de parentesco; • Escolaridade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Que idade tem? • Qual o grau de parentesco com a criança? • Qual a sua escolaridade?
<p>Bloco III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização geral do processo de transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quando foi feita a transição; • Conhecer a percepção global do processo de transição; 	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento temporal da transição; • Contextualização geral da percepção da transição; 	<ul style="list-style-type: none"> • Em que ano o seu filho transitou para o primeiro ciclo? • O que mudou em termos de intervenção na transição da intervenção precoce para o primeiro ciclo? • Essas mudanças corresponderam ao que esperava?

<p>Bloco IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização específica do processo de transição 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diligências e procedimentos do processo de transição 	<ul style="list-style-type: none"> • Diligências do processo de transição. • Papel da família no processo de transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi feita a transição? • Que diligências foram tomadas? • Qual foi a vossa participação nessa transição?
<p>Bloco V</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as diferenças concecionais sentidas na intervenção antes e depois da transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças sentidas entre a intervenção na IP e na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiram-se parte da equipa no acompanhamento da ELI? • Sentem-se parte da equipa no percurso escolar? • Que apoios tinha com a ELI? • Que apoios tem na escola? • Com que periodicidade estavam com os profissionais da ELI?

			<ul style="list-style-type: none"> • Com que periodicidade estão com os profissionais da escola? • Que assuntos abordavam com os profissionais da ELI? • Que assuntos abordam com os profissionais da escola? • Que diferenças sentiram quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?
BLOCO VI <ul style="list-style-type: none"> • Identificação das alterações nos apoios com a nova legislação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a existência de alterações no acompanhamento após a entrada em vigor da nova lei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enumerar as alterações verificadas no acompanhamento após a aplicação do decreto lei 54/2018 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a nova legislação que diferenças houve no acompanhamento do seu filho?

<p>BLOCO VII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalização da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista; • Recolher sugestões do entrevistado; • Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> • O que consideram que poderia ter sido diferente? • Que características do acompanhamento da ELI gostariam de ter visto mantidos na escolaridade? • Que características do acompanhamento na escolaridade que consideram que poderia enriquecer a IP? • Gostaria de acrescentar alguma coisa?
--	---	--	---

Apêndice 3: Guião de entrevista (responsável de caso da ELI)



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

GUIÃO DE ENTREVISTA (responsável de caso)

Tema: A perspetiva da família sobre a Transição do Programa de Intervenção Precoce na Infância para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Objetivo geral: conhecer a perspetiva da família sobre a transição da criança acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce para o primeiro ciclo;

Objetivos específicos:

- Identificar o que se altera no acompanhamento da criança na transição da Intervenção Precoce para o primeiro ciclo, na perspetiva da família;
- Enumerar aspetos a melhorar na perspetiva da família, do termino do acompanhamento aos 6 anos, por parte da Equipa Local de Intervenção Precoce.
- Enumerar aspetos positivos no processo de transição, na perspetiva da família;
- Enumerar aspetos negativos no processo de transição, na perspetiva da família;

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS	QUESTÕES
Bloco I <ul style="list-style-type: none"> Legitimação da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado; Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos objetivos da investigação; Motivação do entrevistado; Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar; Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?
Bloco II <ul style="list-style-type: none"> Caraterização do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a); 	<ul style="list-style-type: none"> Idade; Formação académica; 	<ul style="list-style-type: none"> Que idade tem? Qual a sua formação académica de base? Tem / Qual a sua formação académica pós-graduada?

			<ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos tem de experiência em educação inclusiva? • Quantos anos de experiência tem em IP?
Bloco III <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização geral do processo de transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quando foi feita a transição; • Conhecer a percepção global do processo de transição; 	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento temporal da transição; • Contextualização geral da percepção da transição; 	<ul style="list-style-type: none"> • O que lhe parece que se altera na transição das crianças da intervenção precoce para o primeiro ciclo? • Essas mudanças correspondem ao que esperava para o percurso desses alunos?
Bloco IV <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização específica do processo de transição 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diligências e procedimentos do processo de transição 	<ul style="list-style-type: none"> • Diligências do processo de transição. • Papel da família no processo de transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi feita a transição? • Que diligências foram tomadas? • Qual foi a sua participação nessa transição? • Qual foi a participação da família nessa transição?

<p>Bloco V</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferenças identificadas na intervenção antes e depois da transição. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as diferenças concecionais sentidas na intervenção antes e depois da transição. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenças sentidas entre a intervenção na IP e na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Considera que a família foi parte da equipa no acompanhamento da ELI? Tinha expectativa que o fosse no percurso escolar? Que apoios tinha com a ELI? Que apoios esperava que viesse a ter na escola? Com que periodicidade estava com a família? Com que periodicidade esperava que a família reunisse com os profissionais da escola? Que assunto abordava, de uma forma genérica, com a família? Que assuntos esperava que fossem abordados pelos profissionais da escola? Que diferenças considera ou previa existirem quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?
--	---	--	---

BLOCO VI <ul style="list-style-type: none"> Identificação das alterações nos apoios com a nova legislação. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a existência de alterações no acompanhamento após a entrada em vigor da nova lei. 	<ul style="list-style-type: none"> Enumerar as alterações verificadas no acompanhamento após a aplicação do decreto lei 54/2018 	<ul style="list-style-type: none"> Com a nova legislação que diferenças houve nos acompanhamentos às crianças com a problemática desta criança, de uma forma genérica?
BLOCO VII <ul style="list-style-type: none"> Finalização da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista; Recolher sugestões do entrevistado; Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> O que considera que poderia ter sido diferente? Que características do acompanhamento da ELI gostaria de ter visto mantidos na escolaridade? Que características do acompanhamento na escolaridade que considera que poderiam enriquecer a IP? Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Apêndice 4: Guião de entrevista (docente de educação inclusiva/docente titular)



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

GUIÃO DE ENTREVISTA (docente de educação inclusiva/docente titular)

Tema: A perspetiva da família sobre a Transição do Programa de Intervenção Precoce na Infância para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Objetivo geral: conhecer a perspetiva da família sobre a transição da criança acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce para o primeiro ciclo;

Objetivos específicos:

- Identificar o que se altera no acompanhamento da criança na transição da Intervenção Precoce para o primeiro ciclo, na perspetiva da família;
- Enumerar aspetos a melhorar na perspetiva da família, do término do acompanhamento aos 6 anos, por parte da Equipa Local de Intervenção Precoce.
- Enumerar aspetos positivos no processo de transição, na perspetiva da família;
- Enumerar aspetos negativos no processo de transição, na perspetiva da família;

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS	QUESTÕES
Bloco I <ul style="list-style-type: none"> Legitimação da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado; Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; Assegurar o carácter confidencial e o anonimato da entrevista; Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos objetivos da investigação; Motivação do entrevistado; Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar; Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?
Bloco II <ul style="list-style-type: none"> Caraterização do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a); 	<ul style="list-style-type: none"> Idade; Formação académica; 	<ul style="list-style-type: none"> Que idade tem? Qual a sua formação académica de base? Tem / Qual a sua formação académica pós-graduada?

			<ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos tem de experiência em educação inclusiva?
Bloco IV <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização específica do processo de transição 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diligências e procedimentos do processo de transição 	<ul style="list-style-type: none"> • Diligências do processo de transição. • Papel da família no processo de transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi feita a transição do aluno para o primeiro ciclo? • Que diligências foram tomadas? • Qual foi a sua participação nessa transição? • Qual foi a participação da família nessa transição?
Bloco III <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização geral do processo de transição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se o docente conhece a dinâmica de funcionamento da intervenção precoce; • Conhecer a percepção global do processo de transição; 	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento do conhecimento relativamente à intervenção precoce; • Contextualização geral da percepção da transição; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe qual o funcionamento e dinâmica da intervenção da intervenção precoce? • O que lhe parece que se altera na transição das crianças da intervenção precoce para o primeiro ciclo? • No caso de identificar mudanças, elas correspondem ao que esperava para o percurso desses alunos?

<p>Bloco V</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação família/escola no planeamento do processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o envolvimento da família no processo escolar da aluna durante e após a transição 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças sentidas entre a intervenção na IP e na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Embora saibamos que a legislação integra a família nas tomadas de decisão escolares dos seus filhos, da sua experiência, considera que a família faz parte efetivamente da equipa no acompanhamento feito no período escolar? • Que apoios especializados e que medidas de apoio à aprendizagem tem a criança na escola? • Com que periodicidade reúne com a família? • Que assuntos aborda, de uma forma genérica, com a família? • Que diferenças considera ou previa existirem quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?
---	---	--	---

<p>BLOCO VI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação das alterações nos apoios com a nova legislação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a existência de alterações no acompanhamento após a entrada em vigor da nova lei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enumerar as alterações verificadas no acompanhamento após a aplicação do decreto lei 54/2018. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a nova legislação que diferenças houve nos acompanhamentos às crianças com a problemática desta criança, de uma forma genérica?
<p>BLOCO VII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalização da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista; • Recolher sugestões do entrevistado; • Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo. 		<ul style="list-style-type: none"> • O que considera que poderia ter sido diferente? • Que características do acompanhamento da ELI gostaria de ter visto mantidos na escolaridade? • Que características do acompanhamento na escolaridade que considera que poderiam enriquecer a IP? • Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Apêndice 5: Entrevistas

Criança A – entrevista à mãe

Que idade tem?

«38».

Qual o grau de parentesco com a criança?

«Sou mãe.»

Qual a sua escolaridade?

«Sou licenciada.».

Em que ano, neste caso, é que a sua filha transitou para o 1º ciclo?

«2017/2018».

O que mudou em termos de intervenção na transição da intervenção precoce para o primeiro ciclo?

«Para além da mudança da terapeuta da fala e da professora de educação especial, notei que se perdeu um certo espírito colaborativo, que era observável na equipa da intervenção precoce, em que os técnicos e os encarregados de educação se reúnem periodicamente para avaliar o progresso das crianças acompanhadas e eventuais problemas. Contudo, a partir da entrada no 1º ciclo, a minha filha passou a usufruir de psicomotricidade na escola, que embora seja uma terapia disponibilizada por uma empresa externa, sob pagamento, foi uma vantagem face à situação do ano anterior, em que eu e a minha filha nos deslocávamos (...) percorrendo cerca de 130 Km para que ela pudesse usufruir dessa terapia.».

Essas mudanças corresponderam ao que esperava?

«No caso da mudança dos terapeutas, sim, já o esperávamos. O que não esperava era o atraso enorme (mais de dois meses) no início das terapias e apoios e a falta de diálogo e coordenação de esforços entre os diversos intervenientes no acompanhamento da minha filha. Acho que era de todo o interesse a manutenção dessas reuniões periódicas que a equipa de intervenção precoce fazia para fazer o ponto da situação e até para que eventuais problemas

pudessem logo ser partilhados entre todos os técnicos, professores e encarregados de educação.».

Como foi feita a transição?

«A transição foi tranquila, a (...) já conhecia o espaço do 1º ciclo, a turma seria a mesma, com exceção de alguns colegas mais novos que se mantiveram na pré-escola, foi feita uma avaliação formal pela professora de educação especial, em que ficaram evidenciadas as áreas fortes e as áreas que mais necessitavam de ser trabalhadas e em seguida foi elaborado o PEI dela, ao abrigo do decreto-lei 3/2008.», « (...) depois falei com a professora no início do ano, do 1º ciclo informei-a do processo, respondi a algumas duvidas dela (...)».

Que diligências foram tomadas?

«(...) reuniões com a intervenção precoce que depois com a transição, com a passagem para o 1º ciclo, passaram a ser com outras pessoas, mas também nunca mais houve esse tipo de reuniões.».

Qual foi a vossa participação nessa transição?

«Foi só com a intervenção precoce, na altura de fazer o relatório, ao fazer o PEI dela também tivemos uma intervenção (...) demos o nosso aval e, daquilo que me lembro, de uma maneira geral, concordei com tudo o que lá estava, fiz também alguma ressalvas pontuais (...)».

Sentiram-se parte da equipa no acompanhamento da ELI?

«Sim. Para além das reuniões periódicas, que já referi, tínhamos uma relação muito fácil e próxima com a professora de educação especial, uma pessoa muito atenta e empenhada na evolução da minha filha, sobretudo nas áreas em que ela revelava maior dificuldade. Outro aspeto que gostaria de salientar é que eu, enquanto encarregada de educação, tinha o contacto telefónico tanto da coordenadora da equipa de intervenção precoce, como da técnica de terapia da fala e da professora de educação especial, pelo que qualquer dúvida ou problema, era facilmente comunicado. Senti sempre uma grande disponibilidade de todas as pessoas envolvidas.».

«(...) que eramos ouvidos, que a nossa opinião era tida em conta (...)».

Sentem-se parte da equipa no percurso escolar?

«Sim, até porque agora a um nível formal também, se é necessário (...) com a nova legislação ainda vem reforçar um bocado (...) esse papel dos encarregados de educação e dos pais que integram mesmo a equipa multidisciplinar (...) formalmente é assim (...) mas depois na prática, acho que não funcionam assim tão bem por causa dessa falta de comunicação entre todos (...)».

Que apoios tinha com a ELI?

«(...) beneficiava semanalmente de uma sessão de terapia da fala, em domicílio, e duas a três vezes por semana de uma professora de educação especial em sala de aula.».

Que apoios tem na escola?

«(...) semanalmente, (...) tem uma sessão de 45 minutos de psicologia educacional e outra de psicomotricidade, embora esta última esteja dependente do respetivo pagamento à empresa a que a técnica pertence. Para além disso, tem uma professora de educação especial, que a acompanha em sala de aula, embora este acompanhamento tenha uma periodicidade incerta. No último período, não foi além de um apoio quinzenal.».

Com que periodicidade estavam com os profissionais da ELI?

«(...) semanalmente, pelo menos.».

«(...) com a educadora de educação especial eram quase diários, porque ou estava na escola, encontrávamo-nos e íamos falando e com a educadora titular também (...)».

«Tínhamos uma reunião pelo menos uma vez por período escolar.»

Com que periodicidade estão com os profissionais da escola?

«(...) não, não, até porque o meio físico é diferente, os pais não podem entrar na escola (...) agora é diferente, é mais complicado, mas também, (...) não noto que haja algum entrave da parte da professora (...) não é fácil encontramo-nos com os técnicos, com a psicóloga também não acho que não teve nenhuma

reunião comigo este ano (...) só uma apresentação assim muito curta (...) não acho que seja a mesma coisa. (...)».

«(...) com a psicóloga nunca tive contacto durante o ano letivo, porque o horário não permitia (...) com a técnica de psicomotricidade, era diferente, até porque já temos um contacto mais antigo (...) falávamos ao telefone (...) só a psicomotricidade é que era no âmbito privado, mas é através da empresa que vai a escola (...) a psicologia é que é assegurada pelo CRI (...)».

«A professora de educação especial nunca reuniu comigo, embora falei com ela algumas vezes em contexto informal, porque a encontrava na rua, à entrada ou saída da escola e falávamos um bocado, mas nunca reuniu comigo. Com a professora titular falava nos momentos da avaliação e (...) havia sempre uma reunião intercalar (...)».

Que assuntos abordavam com os profissionais da ELI?

«Assuntos relacionados a ela, a evolução dela, aquilo que mais nos preocupava, quais tinham sido os progressos, o que ainda era preciso melhorar (...) abordávamos as nossas preocupações com o desenvolvimento da nossa filha, combinávamos e hierarquizávamos as intervenções mais prementes, coordenávamos modos de agir perante certos comportamentos inadequados em contexto domésticos e escolar.».

Que assuntos abordam com os profissionais da escola?

«Com a professora titular prende-se mais com a questão mais académica, dos resultados, ao nível comportamental também e acontece falarmos sobre isso a miúdo porque há sempre algum tipo de problemas, ela vai-me contactando sempre (...) Abordamos com a professora titular questões relacionadas com a aprendizagem escolar da nossa filha, com problemas comportamentais e de socialização. No entanto, o diálogo com outros técnicos já é mais difícil de estabelecer, assim como a recolha de informação sobre o trabalho realizado nas terapias e apoios, com exceção da psicomotricidade, pela circunstância de a técnica ser uma pessoa com particular boa-vontade que a expensas próprias e com prejuízo do seu tempo, procura fazer esse intercâmbio de informações.».

Que diferenças sentiram quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?

«Com a equipa de intervenção precoce, o envolvimento dos pais, fazia parte da estratégia terapêutica, sendo um bom exemplo disso a preferência da equipa, pelas terapias realizadas em contexto domiciliário (...) Eu sinto que havia mais comunicação, no que diz respeito às terapias, do que tinha sido feito, o que ia ser feito, depois da parte dos técnicos havia mais diálogo e interligação entre aquilo que nós esperávamos, aquilo que era suposto esperar da terapia (...) agora não há tanto, não se verifica (...) Depois da entrada no 1º ciclo, percebemos que éramos nós que tínhamos que procurar as pessoas envolvidas, que a informação sobre a nossa filha não estava tão acessível, que mesmo quando havia, era sucinta, e que a resolução dos problemas ou de modos de atuação que não nos pareciam acertados, seria mais demorada e exigiria de nós mais esforço, persistência e contactos.».

E na vertente da tomada de decisão?

«(...) também nos passa tudo um bocado ao lado, porque nem somos muito ouvidos, aliás, eu manifestei no início do ano letivo (...) a minha preocupação com o facto de não haver uma observação fora do contexto escola, de recreio, sem ser em sala de aula, achava que devia haver uma intervenção. Sinto que, como ela tem muitas dificuldades de socialização, devia ser mais focado aí a intervenção da psicóloga e isso não foi tido assim muito em conta, porque as profissionais são novas, não querem estar a impor uma certa maneira de trabalhar.».

Com a nova legislação que diferenças houve no acompanhamento do seu filho?

«Toda a perspetiva é diferente, acho que teve aspetos positivos no sentido em que todos os alunos passaram a poder integrar, todos com dificuldades e retira-se um bocado o foco daqueles miúdos com diagnóstico, e nesse sentido é positivo, deixa de ser o único (...) passou a ter menos tempo com a professora de educação especial. No entanto sente que a participação embora tome um peso maior, «(...) é uma questão formal (...) com o 3 sentia-me mais insegura em relação a posição do encarregado de educação se é realmente efetivo, determinante para o processo ou não, sentia que as coisas podiam passar um bocado ao lado e com esta legislação sinto-me mais segura nesse sentido (...)

a nova legislação ainda vem reforçar um bocado papel dos encarregados de educação e dos pais que integram mesmo a equipa multidisciplinar, formalmente (...) mas depois na prática, acho que não funcionam assim tão bem por causa dessa falta de comunicação entre todos.».

«Na prática, no acompanhamento da nossa filha, não notámos muitas diferenças. No entanto, pensamos que a nova legislação reforça o papel dos pais e encarregados de educação na definição de estratégias para a realização escolar dos seus filhos. Notámos também que os relatórios técnico-pedagógicos que substituíram os programas educativos especiais (PEI) são mais concisos e focados nas estratégias e objetivos a atingir. No entanto, a verdade é que não cremos que a mudança legislativa se tenha refletido numa mudança nos modos de atuação, numa abertura maior às famílias e nem mesmo numa comunicação interdisciplinar mais eficaz entre os diversos intervenientes no apoio ao aluno.»

O que consideram que poderia ter sido diferente?

«Nessa avaliação que foi feita, que estivessem também pessoas do 1º ciclo, embora na altura não soubéssemos que professora ia ser, mas acho que podia ter sido positivo (...) uma vez que os professores só se sabe no início do ano qual o professor que calha, mas podia ser feito sim (...)»

Que características do acompanhamento da ELI gostariam de ter visto mantidos na escolaridade?

«A intervenção precoce tem uma coordenação muito boa entre os diversos intervenientes e isso poderia servir como modelo no 1º ciclo (...) não há tanto diálogo como havia (...) não só com os professores e os técnicos, mas com a família também (...)».

«Tem de se priorizar a comunicação entre os pais e a escola, o foco tem de estar aí (...) Pensamos que com a transição para o 1º ciclo, perdeu-se um acompanhamento mais global do aluno que havia no pré-escolar com o auxílio da equipa de intervenção precoce. No 1º ciclo, por exemplo, as crianças são pouco ou nada observadas e acompanhadas no recreio, o que é grave, porque é no recreio que se manifestam mais os comportamentos de *bullying*, o isolamento de certas crianças e algumas condutas inadequadas que são

reprimidas em contexto de sala de aula (...) Pensamos que deveria ser mantida a comunicação regular entre os técnicos e os encarregados de educação que se perde, em parte, no 1º ciclo, de preferência incluindo o professor titular da turma e que a observação e intervenção no aluno deveria ser mantida nos diversos contextos em que ele se insere, como a equipa de intervenção precoce se esforça por fazer, e não apenas em contexto de sala de aula ou de sala de terapia (...)).

Que características do acompanhamento na escolaridade que consideram que poderia enriquecer a IP?

«Na abertura à comunidade, como o 1º ciclo tem uma empresa a trabalhar, poderia servir para que os miúdos tivessem mais terapias que muitas vezes não tem vagas na Intervenção precoce (...) no sentido de colmatar a falta de horário, disponibilidade (...)).

«Verificámos um ligeiro aumento nos apoios que a escola proporciona à nossa filha, assim que ela ingressou no 1º ciclo. Isso deveu-se ao acordo que o agrupamento tem com a empresa (...)).

Gostaria de acrescentar alguma coisa?

«Tem de se priorizar a comunicação entre os pais e a escola, o foco tem de estar aí.».

Criança A – entrevista à responsável de caso da ELI

Que idade tem?

«56 anos.».

Qual a sua formação académica de base?

«Licenciada em Educação de Infância.».

Tem / Qual a sua formação académica pós-graduada?

«Tenho uma Pós-Graduação em Intervenção Precoce.».

Quantos anos tem de experiência em educação inclusiva?

«Tenho 28 anos como educadora 2 dos quais como educadora de apoio.».

Quantos anos de experiência tem em IP?

«Como experiência de IP tenho 4 anos.».

O que lhe parece que se altera na transição das crianças da intervenção precoce para o primeiro ciclo?

«Na transição das crianças para o 1º ciclo, alteram-se as rotinas, a falta de um elemento de referência para essas crianças e para as suas famílias que ficam muitas vezes sem saber a quem recorrer para reduzir as suas angústias e os seus medos e receios.».

Essas mudanças correspondem ao que esperava para o percurso desses alunos?

«(...) Essas mudanças não corresponderam ao que era esperado, nomeadamente no que respeita às diversas terapias que essas crianças necessitavam e da sua monitorização.».

Como foi feita a transição?

«A transição foi feita, para a criança, de uma forma suave, uma vez que esta já conhecia todo o espaço da escola e alguns dos técnicos.».

Que diligências foram tomadas?

«As diligências tomadas foram as seguintes: a criança conhecer o espaço da referida escola, ter uma tomada de consciência, falar com a colega que ia receber a criança, falar com os pais sobre a entrada da criança no 1º ciclo, e tentar com o agrupamento de referência tratar de todos os papéis necessários para uma integração mais facilitada da parte da criança.».

Qual foi a sua participação nessa transição?

«A minha participação foi tentar dar o melhor para essa criança para que pudesse ultrapassar as suas dificuldades, nomeadamente solicitar junto dos técnicos que trabalhavam com a criança uma avaliação atual de modo a que se pudesse dar dados mais atualizados possíveis.».

Qual foi a participação da família nessa transição?

«A família foi sendo sempre informada do que se estava a fazer, e sempre convidada a estar presente nos momentos decisivos da vida da criança.».

Considera que a família foi parte da equipa no acompanhamento da ELI?

«Sim. Foi uma família sempre presente e muito conhecedora da problemática da criança, sempre disposta a falar com os técnicos sobre as suas angústias e incertezas.».

Tinha expectativa que o fosse no percurso escolar?

«Sim, tal como eu esperava foi e continua a ser uma família sempre presente.».

Que apoios tinha com a ELI?

«Tinha apoio educativo e Terapia da fala.»

Que apoios esperava que viesse a ter na escola?

«Esperava ter uma docente do Ensino Especial, Terapia da fala e Psicologia.».

Com que periodicidade estava com a família?

«Estava com a família quinzenalmente.».

Com que periodicidade esperava que a família reunisse com os profissionais da escola?

«A família deveria reunir com os profissionais sempre achar que o deve fazer, ou mensalmente para uma monitorização das aprendizagens/dificuldades a serem mais trabalhadas.».

Que assunto abordava, de uma forma genérica, com a família?

«Os assuntos abordados eram sobretudo as conquistas feitas, as angústias e os medos da família, como ultrapassar as dificuldades e o modo como iríamos chegar a outros objetivos.».

Que assuntos esperava que fossem abordados pelos profissionais da escola?

«Esperava que fossem abordadas as possibilidades/dificuldades que a criança teria caso fossem seguidas determinadas regras e todo o trabalho que a família deveria ter em casa.»

Que diferença considera ou previa existirem quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?

«Foi de extrema importância, pois só com ajuda da família as crianças com estas características poderão superar as dificuldades da vida.»

Com a nova legislação que diferenças houve nos acompanhamentos às crianças com a problemática desta criança, de uma forma genérica?

(não respondeu)

O que considera que poderia ter sido diferente?

«Poderia ter sido diferente a criança não ser NEE e a escola ter parcerias e cooperações de apoio á aprendizagem Art: 19, onde os pais podem participar.».

Que características do acompanhamento da ELI gostaria de ter visto mantidos na escolaridade?

«Gostaria que alguns dos técnicos que acompanham a criança na ELI, penso que deverão continuar a acompanhar a criança no 1º ciclo, nomeadamente os técnicos por exemplo de psicologia, de terapia da fala e fisioterapias.».

Que características do acompanhamento na escolaridade que considera que poderiam enriquecer a IP?

«Uma vez que o acompanhamento das crianças em IP visa dotar os cuidadores de capacidades, no entanto nem sempre é possível fazê-lo uma vez que depende muito das características da família, os técnicos da IP deverão acompanhar as crianças no seu ambiente onde esta naquele momento.».

Gostaria de acrescentar alguma coisa?

(não respondeu)

Criança A – entrevista à docente de educação inclusiva

Que idade tem?

«57 anos».

Qual a sua formação académica de base?

«Educadora de infância».

Tem / Qual a sua formação académica pós-graduada?

«CESE em educação especial – domínio motor e cognitivo, especialização em deficiência visual e Mestrado em educação especial.».

Quantos anos tem de experiência em educação inclusiva?

«32 anos de educação especial, 21 anos foram na escola do ensino regular e 11 anos numa CERCI.».

Como foi feita a transição do aluno para o primeiro ciclo?

«A aluna usufruiu dos serviços de IP e de educação especial (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro). Transitou acompanhado de todo o seu processo (RTP, PEI...). No final do ano, houve reunião com o encarregado de educação com o objetivo de informar sobre o processo de transição. Foi importante dar mais segurança à EE e esta saber antecipadamente que o novo professor da sua filha iria ser informado de todas as suas necessidades, particularidades e que os apoios iriam ter continuidade. No início do ano letivo realizou-se uma reunião de articulação entre a docente do Pré-escolar, IP, Educação especial e a docente que ia acompanhar a aluna no 1º ciclo. Passaram-se todas as informações consideradas importantes e todo o processo. Outras reuniões poderiam ainda ocorrer com os novos técnicos.».

Que diligências foram tomadas?

«Marcação de reuniões e preparação dos documentos.».

Qual foi a sua participação nessa transição?

«Participação em todas as reuniões referidas e partilhando todas as informações e registos importantes.».

Qual foi a participação da família nessa transição?

«A família participou na reunião de final de ano letivo. No início do ano letivo participou reunião de atualização do PEI. Logo que foram distribuídos os técnicos especializados à aluna, realizaram-se reuniões com a E. Educação.».

Sabe qual o funcionamento e dinâmica da intervenção da intervenção precoce?

«A Intervenção Precoce é um serviço que se aplica a crianças até à idade escolar que estejam em risco de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência, ou necessidades educativas especiais. Consiste na prestação de serviços educativos, terapêuticos e sociais a estas crianças e às suas famílias com o objetivo de minimizar efeitos prejudiciais ao seu desenvolvimento. É muito importante iniciar esta intervenção o mais cedo possível, maior será o potencial de desenvolvimento de cada criança. Este serviço também é muito importante para proporcionar apoio e assistência à família nos momentos mais críticos e para maximizar os benefícios sociais da criança e família. Entre muito outros aspetos definidos na lei.».

O que lhe parece que se altera na transição das crianças da intervenção precoce para o primeiro ciclo?

«No geral, parece que se alterava um pouco o envolvimento e a participação da família, embora esta situação não acontecesse em todas as escolas. Devemos contribuir para a participação dos pais na vida escolar dos filhos, pois esta tem um papel importante na sua adaptação à escola e no seu desempenho escolar.».

No caso de identificar mudanças, elas correspondem ao que esperava para o percurso desses alunos?

«Espero e tenho a perceção que o envolvimento dos pais na escola é sempre o mais aconselhado. A nova legislação se for bem aplicada pode “impor” mais participação dos pais na escola.».

Embora saibamos que a legislação integra a família nas tomadas de decisão escolares dos seus filhos, da sua experiência, considera que a família faz parte efetivamente da equipa no acompanhamento feito no período escolar?

«Sim. Considero que faz parte da equipa de acompanhamento, não só porque a família inclui a EMAEI na vertente variável, mas porque ela é um elemento essencial no processo de ensino aprendizagem de qualquer aluno. A legislação reforça, cada vez mais, o papel dos pais em várias fases do processo escolar, incluindo a tomada de decisão e nós enquanto responsáveis pelas escolas temos que fazer tudo para implementar estas “novas dinâmicas de participação” dos pais. As escolas têm um papel muito ativo na sensibilização e no estimular da participação dos pais no acompanhamento dos filhos, tanto em casa como na sua vinda à escola.».

Que apoios especializados e que medidas de apoio à aprendizagem tem a criança na escola?

«No que se refere aos apoios especializados, normalmente são os apoios da própria escola (docentes de educação especial, psicólogo...), Técnicos do CRI (psicólogo e terapeutas) e outros técnicos atreves do estabelecimento de protocolos ou do subsídio da segurança social, outros...Em relação s medidas e de acordo com o Decreto-lei nº54/2018 de 5 de julho, a escola disponibiliza três níveis de medidas de intervenção: universais, seletivas e adicionais (cada um destes níveis de intervenção disponibiliza 5 medidas). Estas medidas serão mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas. Para aplicar as medidas cada escola, de acordo com a lei organiza o seu processo. Muito importante é que a implementação das medidas seja sempre efetuada com base em evidências que decorrem da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança. Os pais ou encarregados de educação devem obrigatoriamente serem ouvidos na aplicação destas medidas.».

Com que periodicidade reúne com a família?

«A periodicidade depende das necessidades do aluno. Se o aluno usufruir de RTP e de serviços especializadas, a articulação com a família poderá necessitar de ser semanal. Vai depender do que ficou proposto no RTP.».

Que assuntos aborda, de uma forma genérica, com a família?

«Com a família são abordados assuntos relacionados com a aprendizagem, comportamento, alimentação, relacionamento, socialização. Devem ocorrer, muitas vezes, conversas informais com a família no sentido de recolher informações que permitam compreender melhor alguns comportamentos, atitudes da criança.».

Que diferenças considera ou previa existirem quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?

«Na minha experiência a família participa e envolve-se bastante nas decisões. No entanto, considero importante que as escolas incluam, cada vez mais, nas suas propostas pedagógica uma participação mais efetiva da família, distanciando a barreira que existe ainda em algumas delas.».

Com a nova legislação que diferenças houve nos acompanhamentos às crianças com a problemática desta criança, de uma forma genérica?

«De uma forma genérica, no ensino pré-escolar, não se verificam muitas alterações uma vez que a filosofia do novo decreto assenta muito na conceção deste nível de ensino. Em relação ao 1º ciclo já se verificam alterações mais significadas, entre outros aspetos o facto de existir medidas universais que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a sua participação e a melhoria das aprendizagens.».

O que considera que poderia ter sido diferente?

(não respondeu).

Que características do acompanhamento da ELI gostaria de ter visto mantidos na escolaridade?

«A filosofia da própria ELI. Trabalhar/proporcionar competência às famílias, no sentido de ser ela própria, muitas vezes, a assumir o trabalho com as crianças.

Esta metodologias valoriza as famílias, melhora os seus conhecimentos, melhoram as relações e criam dinâmicas familiares mais ativas e positivas.».

Que características do acompanhamento na escolaridade que considera que poderiam enriquecer a IP?

«O que vou referir será mais a partir dos 3 anos e todos os técnicos poderão contribuir. Considerando o perfil do aluno ao final de escolaridade obrigatória (12 anos), parece-me que desde o pré-escolar deveríamos começar a formalizar mais os processos dos alunos. Isto é devíamos começar a colocar mais intencionalidade em todas as atividades desenvolvidas e de acordo com as orientações curriculares. O documento já citado deverá começar a ser um instrumento de trabalho obrigatório para educadores de infância e técnicos.».

Gostaria de acrescentar alguma coisa?

(não respondeu).

Criança B – entrevista à mãe

Que idade tem?

«42 anos».

Qual o grau de parentesco com a criança?

«Mãe».

Qual a sua escolaridade?

«9º ano».

Em que ano o seu filho transitou para o primeiro ciclo?

«2015/2016».

O que mudou em termos de intervenção na transição da intervenção precoce para o primeiro ciclo?

«Ele aqui tinha o acompanhamento mais individual, mais em casa, era só mais para ele. E lá não, é a turma toda embora tivesse uma professora ao pé dele, aquela professora não estava só com ele (...) ela tinha mais pessoas e era só às vezes 1 hora por semana (...) aqui era mais individual, era mais pertinho dele, era mais diversificado (...)», salientando que no primeiro ciclo «(...)houve alturas que não tinha psicóloga, não tinha terapeuta da fala, houve alturas que não teve o acompanhamento que teve aqui.».

Essas mudanças corresponderam ao que esperava?

«(...) eu pensei que ele que tinha mais, que havia sempre uma professora ao pé dele o tempo todo, o tempo que ele estivesse na escola, e claro que não podia ser, os professores são poucos e tem de dar para todos, mas eu pensava que ele tinha mais...que tinha uma pessoa dedicada mais a ele, mais tempo... não só aquele bocadinho, aqueles 45 minutos que estava com ele... eu pensei que ele tivesse mais tempo.».

Como foi feita a transição?

Que diligências foram tomadas?

«Eu não achei que ele achasse assim tanta diferença, porque o foram logo preparando, dizendo como era a escola em (...), como é que ia ser o 1º ciclo (...) iam dizendo que era uma escola grande, não era pequenina, que tinha mais professores, mais colegasEu acho que ele não sentiu muito (...) Foi-se falando muito com ele, depois fez-se a visita a escola, ele ver a escola sozinho, ver para onde é que ia e para onde não ia... eu acho que isso tudo ajudou... acho que não foi muito difícil a transição. ».

Qual foi a vossa participação nessa transição?

«Fomos à escola com ele, quase sempre falávamos tanto com a terapeuta como como a professora, estivemos sempre envolvidos».

Sentiram-se parte da equipa no acompanhamento da ELI?

«Claro... Melhor não podia ser (...) Sempre falámos muito bem, se houvesse alguma coisa telefonavam, estavam sempre atentos com ele, por vezes eu não sabia como lidar com ele e a equipa sempre me ajudou, havia coisas tão simples que qualquer criança fazia bem, e ele não fazia na altura (...) foram sempre atentas, sempre amigas, estavam sempre disponíveis para ajudar no que fosse possível e sempre me foram explicando de outra maneira que a gente não sabia explicar...».

Sentem-se parte da equipa no percurso escolar?

«(...) embora não fosse já tão, como foi na intervenção precoce ... por exemplo, com a psicóloga que tem lá na escola, quando começa a escola somos chamados à escola para a psicóloga dizer como vai trabalhar com ele, somos chamados no fim da escola para assinar os papéis, como é que ele está, se tem alta ou se não tem alta, se está tudo bem, mas não era tão aconchegante como era na intervenção precoce, embora se a professora precisasse ligasse e falássemos... mas não era tão vontade, não era tão familiar.».

Que apoios tinha com a ELI?

«Tinha terapeuta da fala, professora do ensino especial, e psicóloga.».

Que apoios tem na escola?

«(...) tem psicóloga, terapeuta da fala, nem sempre, e tinha a professora do apoio, mas também nem sempre estava com ele, só de vez em quando (...) nem sei se este ano ele teve terapia da fala, ele tinha a professora do ensino e a psicóloga...e nem sempre teve terapia da fala.».

Com que periodicidade estavam com os profissionais da ELI?

«(...) com a equipa de intervenção precoce era quase todas as semanas (...) Quase todas as semanas ou de 15 em 15 dias, mas acho que era quase todas as semanas que vinham cá a casa (...)».

Com que periodicidade estão com os profissionais da escola?

«No princípio, no meio e no fim da escola. Em cada período, saber as notas, como eles estavam.».

Que assuntos abordavam com os profissionais da ELI?

«De tudo um pouco, desde a questão do comportamento dele, porque às vezes havia coisinhas tão simples como... pegar na palhinha, eram umas coisas tão simples que nós como pais não sabíamos como lidar com isso. Essas coisinhas simples eram o suficiente para nos saberem explicar como a gente devia lidar com ele, como o havíamos de tratar, o dizer não, que ele não sabia o que era o não, era de tudo um pouco.».

Que assuntos abordam com os profissionais da escola?

«Fala-se do dia-a-dia dele na escola, o comportamento dele na sala e o comportamento dele com os colegas... só baseado nesse aspeto (...) a gente só quer o bem dele, mas acho que na altura com a intervenção precoce era uma questão mais familiar, mais individual (...) tínhamos mais espaço, ali não é tanto... embora a gente fale na mesma, mas não é aquela...não estamos todas as semanas, não perguntamos todas as semanas, e sempre é alguma diferença.».

Que diferenças sentiram quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?

«(...) eles é que decidem mais na escola, como devem acompanhar. Ainda há pouco tempo a psicóloga telefonou para ir lá para assinar os papéis, porque acha

que ele não precisa de lá andar. Ele andava de semana a semana e passou a andar de 15 em 15 dias, porque estava melhor. Mas eles é que fizeram essa tomada de decisão. Só comunicou que ia deixar, que ia começar a ser assim e não havia necessidade de ele lá andar. Não temos interagido assim muito.»

Com a nova legislação que diferenças houve no acompanhamento do seu filho?

«Acho que não.».

O que consideram que poderia ter sido diferente?

«Acho que melhor não podiam ter feito com ele sinceramente... Como só foi uma vez à escola ou duas, só se tivesse ido mais alguma vez para se adaptar melhor, mas ele não se adaptou assim muito mal, por isso acho que não correu assim muito mal (...) para ele melhor não pode ter havido, porque traquina como ele é, e como ele foi recebido e foi-se falando com ele e foi-se adaptando e corrigindo o que ele havia de ir fazendo, o que ia acontecer, acho que essa preparação foi muito boa. Por isso acho que só se for pela questão de ir mais vezes à escola para se poder adaptar, mas acho que no caso dele correu bem.».

Que características do acompanhamento da ELI gostariam de ter visto mantidos na escolaridade?

«A terapia da fala e a psicomotricidade também. Ele ainda não manobra a mão muito bem (...) mas era fora, era no hospital (...) mas depois deixou de ter (...) Nós acompanharmos mais na escola, e a escola acompanhar mais a gente, no sentido de falarmos mais uns com os outros. Com a IP era diferente. Ali na escola era princípio, meio e fim... só se houvesse alguma mudança é que falavam com a gente.».

Que características do acompanhamento na escolaridade que consideram que poderia enriquecer a IP?

«Não, acho que a IP está melhor no acompanhamento do que na escola.».

«Acho que a professora na escola podia estar mais tempo com ele, não ser só aqueles 45 minutos com ele, podia estar mais tempo com ele. Acho que o tempo não era muito. Embora ele tenha sido bem acompanhado.».

Gostaria de acrescentar alguma coisa?

«Melhor que a IP podia fazer era difícil, acho que melhor não podia haver... Ele começou desde muito pequenino, e isso ajudou muito... Se ele andasse ali enrolado, este ano não é nada, ele ainda é pequenino, isso passa, não é nada. Mas não, foi logo encaminhado na hora certa (...) tem psicólogo, terapeuta, professor que anda sempre acompanhando na escola com ele, em casa com ele, conforme ele melhor se adapta... havia alturas em que era melhor fazer coisas com ele na escola, outras em casa.».

Criança B – entrevista à responsável de caso da ELI

Que idade tem?

«47 anos.».

Qual a sua formação académica de base?

«Educadora de Infância.».

Tem / Qual a sua formação académica pós-graduada?

«Pós-graduação em Educação Especial.».

Quantos anos tem de experiência em educação inclusiva?

«11 anos.»

Quantos anos de experiência tem em IP?

«10 anos.»

O que lhe parece que se altera na transição das crianças da intervenção precoce para o primeiro ciclo?

«A alteração prende-se sobretudo com a falta da continuidade de acompanhamento à família e à criança numa perspetiva ecológica.».

Essas mudanças correspondem ao que esperava para o percurso desses alunos?

«Não.».

Como foi feita a transição?

«A transição foi planeada através do delinear de um conjunto de ações, envolvendo todos os agentes implicados e necessários no processo, seis meses antes da entrada da criança no primeiro ciclo. A implementação das ações a desenvolver junto da criança, da família, no jardim de infância que a criança frequentava e na escola que acolheu o aluno, decorreram no final do terceiro período e no primeiro período escolar do ano letivo seguinte.».

Que diligências foram tomadas?

«As diligências foram tomadas de acordo com as necessidades da criança e família. Reunião de articulação entre o J.I., a escola que acolheu o aluno e mediador de caso da ELI que acompanha a criança no final do ano letivo; Reunião no início do ano letivo da mediadora de caso e a Professora titular de turma que acolheu o aluno; acompanhamento da família no que se refere a esclarecimento de dúvidas e encaminhamento para os recursos da comunidade; fomentou-se a transição para outro contexto escolar, junto da criança e família como algo positivo.».

Qual foi a sua participação nessa transição?

«Identificação. Como mediadora de caso participei na reunião de articulação com os docentes do primeiro ciclo no processo de transição, no final do terceiro período. No início do primeiro período na reunião com a docente do primeiro ciclo fui substituída pela Terapeuta da Fala, Técnica da ELI que acompanhou a criança, por motivos de saída do serviço.».

Qual foi a participação da família nessa transição?

«A Família participou e envolveu-se de forma empenhada no delinear de ações a desenvolver no período de transição.».

Considera que a família foi parte da equipa no acompanhamento da ELI?

«Sim.».

Tinha expectativa que o fosse no percurso escolar?

«Não.».

Que apoios tinha com a ELI?

«Terapia da Fala e Apoio Educativo.».

Que apoios esperava que viesse a ter na escola?

«Terapia da Fala, apoio de Educação Especial e Apoio Psicológico. Acho que foi pedido apoio psicológico, não tenho a certeza.».

Com que periodicidade estava com a família?

«1 vez por semana.».

Com que periodicidade esperava que a família reunisse com os profissionais da escola?

«Sempre que a escola ou a família considerassem necessário.».

Que assunto abordava, de uma forma genérica, com a família?

«Expetativas da família em relação à criança, o seu desenvolvimento e comportamento nos diferentes contextos, J.I. e Família. A família sempre manifestou sentir-se à vontade para partilhar as suas dificuldades e procurou ajuda junto da mediadora de caso. A mediadora de caso procurou respostas junto da equipa de forma a responder às necessidades da família e da criança, sempre numa perspectiva de tranquilizar a família e ajudar no processo de desenvolvimento da criança.».

Que assuntos esperava que fossem abordados pelos profissionais da escola?

«Esperava que a escola pudesse dar continuidade à resposta que a Eli deu durante a sua intervenção.».

Que diferenças considera ou previa existirem quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?

(não respondeu)

Com a nova legislação que diferenças houve nos acompanhamentos às crianças com a problemática desta criança, de uma forma genérica?

«A nova legislação dá mais enfoque à importância do envolvimento da família. A Família é envolvida na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no acompanhamento e na monitorização dessas medidas.».

O que considera que poderia ter sido diferente?

«Como não acompanhei o aluno no primeiro ciclo é difícil responder.».

Que características do acompanhamento da ELI gostaria de ter visto mantidos na escolaridade?

«A relação de confiança que existia entre os técnicos da ELI e a família.».

«A disponibilidade por parte da ELI para responder às necessidades da criança e família.».

Que características do acompanhamento na escolaridade que considera que poderiam enriquecer a IP?

«Não me ocorre nenhuma.».

Gostaria de acrescentar alguma coisa?

«A escola esta num momento de mudança de paradigma no que se refere à aprendizagem e à inclusão e essa mudança tem trazido constantes alterações que têm sido difíceis de gerir por parte da escola. Sugeriria um maior acompanhamento, por parte do ministério da Educação na implementação dessas alterações junto das escolas. Existe a necessidade de adequar os recursos existentes, investir em novos recursos e formar professores.».

Criança B – entrevista à docente de educação inclusiva

Que idade tem?

«54 anos.».

Qual a sua formação académica de base?

«Licenciada em educação de infância.».

Tem / Qual a sua formação académica pós-graduada?

«Especialização em educação especial.».

Quantos anos tem de experiência em educação inclusiva?

«14 anos.».

Como foi feita a transição do aluno para o primeiro ciclo?

Que diligências foram tomadas?

«Foi feita uma reunião com a equipa, foi passado o testemunho, com a mãe e a equipa, foi visitar a escola, conhecer os espaços (...)».

Qual foi a sua participação nessa transição?

«Fiquei responsável de caso dele, o menino está sobre minha responsabilidade, toda a papelada, tudo o que é da educação especial sou eu que faço com os encarregados de educação e com a equipa. Este ano é diferente, este ano fizemos a mudança dos miúdos todos, não foi (...) tão formal, mas fizemos reunião com a mãe para dizer o que tinha mudado, registamos as preocupações (...)».

Qual foi a participação da família nessa transição?

«É uma família super disponível, participaram sempre com muito interesse (...) sempre disponíveis para o miúdo, nunca pedimos que viessem cá e não aparecessem.».

«A mãe. E penso que em casa é acompanhado pelos irmãos (...)».

Sabe qual o funcionamento e dinâmica da intervenção da intervenção precoce?

«Mais ou menos, porque já estive na IPI (...) em 2005/2006 (...) Nós tínhamos o responsável de caso, tínhamos o PIAF que era o plano de intervenção com a família, onde eu ia a casa, tinha 2 miúdos que eram de um monte. É um trabalho que gosto, mas que é um bocadinho complicado, estar a lidar com famílias, às vezes as famílias não percebem bem a nossa função, mas não desgostei, achei interessante (...)».

O que lhe parece que se altera na transição das crianças da intervenção precoce para o primeiro ciclo?

«A IP é mais focada e tem mais respostas, enquanto que no 1º ciclo as respostas não são tantas (...) A IP tem psicologia, terapia da fala, motricidade (...) nós aqui, não conseguimos dar essas respostas aos miúdos (...) têm a equipa e conseguem agilizar melhor os recursos. Nós dependemos do CRI, que não tem as respostas todas, depois dependemos de uma terapeuta que vem do ministério que vem, mas não é logo no início, as coisas não funcionam tão bem (...). No início quando começam, começam todos, e na escola não é assim, e depois este desfasamento entre os *timings* das respostas não é fácil (...)».

No caso de identificar mudanças, elas correspondem ao que esperava para o percurso desses alunos?

«Estão aquém daquilo que eu esperava. Acho que o ministério, sendo a sua responsabilidade, devia dar outro tipo de respostas, mais eficazes, mais em quantidade, pecam por ser poucos (...), perde-se o recurso.».

Embora saibamos que a legislação integra a família nas tomadas de decisão escolares dos seus filhos, da sua experiência, considera que a família faz parte efetivamente da equipa no acompanhamento feito no período escolar?

«Sim, sempre que foi necessário sempre contamos com ela e ela connosco. Nós sempre a pusemos a par de tudo, este ano não foi assim tanto como eu gostaria (...) sempre que é necessário convoco o professor titular como os pais. Não há horários formais, e sempre quando as pessoas podem e isso às vezes

condiciona um bocado (...) E eu tinha um horário horrível, porque estou aqui, tenho os ciclos todos, depois é conselho de turma, e este ano tinha a equipa multidisciplinar com estas funções, sem horas nenhuma, tudo feito fora do horário, isto condiciona muito, não dá para tudo. A gente espera que para o ano as coisas funcionem melhor, que haja tempos específicos para equipas, pelos menos eu solicito e que haja um consenso de horários porque é muito difícil haver um consenso de horários (...) nós somos 7 na equipa com horários completamente diferentes, e muito difícil articular os horários para se poder trabalhar (...) Mexe com tudo, mexe com a dinâmica toda, mas a gente conseguiu, falamos com os pais, conseguimos reposicionar os alunos todos, mas foi com muita dificuldade.».

Que apoios especializados e que medidas de apoio à aprendizagem tem a criança na escola?

«(...) em alguns anos tenho tido apoios diretos, este ano estive na sala com ele, mas não desde o início (...) não para o acompanhar a ele, mais para acompanhar (...) o menino que precisava mais (...) mas sempre que (...) faltava, estava para eles. Dentro daquilo que foi sempre o contacto com a professora, estivemos sempre a ver, onde ele precisava de apoio, tentei que as coisas corressem bem (...) mas apoio assim direto não dei (...) também não precisou, é um miúdo que não precisou de ajudas significativas. A nível da avaliação (...) de testes ele nem precisou, precisou de mais cuidado em relação à letra dele, porque achamos que é importante em termos de avaliação o miúdo ter a escrita em caso de exame.».

«Ele teve apoio psicológico e terapia da fala e a psicóloga no 2º período deu alta e eu falei com a colega que achava que tinha sido prematuro, porque achava que ele precisava e então que esta a transição ainda melhor, mas o que a colega explicou foi que naquele momento ela achava que ele não estava a precisar, mas que podia efetivamente no início deste ano escolar e nos deixamos novamente pedido que retomasse esse apoio, porque achamos que nesta transição que ia ser muito preciso, e portanto eu espero bem que venha a retomar esse apoio e na terapia da fala a mesma coisa, porque deram alta, também achavam que o que ele tinha a beneficiar já tinha beneficiado. Eu achava que ainda poderia ter 1 ano ou 2 que não fazia mal nenhum (...) na turma que ele for ficar em princípio

terá apoio nas disciplinas e dá sempre para o apoio, porque todas as disciplinas têm 1 hora de apoio para aqueles miúdos com mais dificuldade (...) e nós pedimos tutoria para ele. Para o caso dos comportamentos, para ajudá-lo na organização, essencialmente isso, na organização, porque ele é um bocadinho desorganizado com as coisas. A cabeça dele está organizada, mas depois os materiais, ele precisa de ter algum método e então nós propusemos essa tutoria. Vamos ver se conseguimos, até tinha pensado se calhar (...) essa tutoria até pudesse ser de alguém do centro onde os miúdos vão ter aquelas horas que são retiradas das turmas e estão ali a trabalhar competências e mesmo algumas disciplinas que não estão nas turmas (...) Essa tutoria em vez de funcionar noutro espaço pode funcionar no CEA. Depende dos recursos, dos espaços, de tudo, não sabemos como vai ser. A tutoria está pedida, está nos documentos de referência, e nós vamos ver como nos vai ser mais útil. Mas o objetivo é esse, é criar autonomia e organização, especialmente isso. Ensiná-lo a estudar, o miúdo tem boas notas, mas vamos ver, os conteúdos vão ser mais difíceis, para já não vai ter a medida não significativas e só em termos de conselho de avaliação (...)).

Com que periodicidade reúne com a família?

«Normalmente 1 vez por período.».

Que assuntos aborda, de uma forma genérica, com a família?

«Têm a ver com o desempenho do aluno, com o comportamento, essencialmente saber como as coisas estão em casa (...) não só o comportamento (...) dentro da sala não tem grandes problemas, é fora, muitos conflitos com outros miúdos, gosta de umas determinadas atividades que os outros não valorizam e acabam por entrar em conflito, mas é mais em termos de comportamento.».

Que diferenças considera ou previa existirem quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?

«Continua a haver um bom envolvimento da família e as pessoas continuam a estar preocupadas. Como é outro ciclo com outras ambições para os pais, porque aqui já é uma avaliação mais formal, os pais já se preocupam mais, mas

acho que no caso deste miúdo, sinto que os pais continuam envolvidos (...) Os pais em principio confiam na equipa e aceitam e constataam realmente que as coisa estão a funcionar (...).».

Com a nova legislação que diferenças houve nos acompanhamentos às crianças com a problemática desta criança, de uma forma genérica?

«Não acho que houve assim grandes diferenças. As medidas são mais ou menos similares embora tenham outros nomes, vai tudo bater ao mesmo. O facto de não ter acompanhamentos, não tem a ver com a legislação, tem a ver de não aumentarem os recursos necessários (...) Eu acho que tem a ver com anos, no ano passado tivemos os mesmos, não tem havido diferença. Nos anos que tenho estado nesta escola só uma vez fomos 3, temos sido sempre 2, mas é insuficiente para esta população toda e a qualidade não pode ser a mesma (...) por mais que agente queira, não conseguimos (...) tem tudo preocupações economicistas, até percebo, em cada ano que passa não teve a ver com esta lei propriamente, tem sido crescente, muitos apoios tinha no 319, não tem nada a ver, quando mudou para o 3 é que houve uma quebra bastante substancial.».

O que considera que poderia ter sido diferente?

«Acho que correu bem, acho que não houve ali problemas que tenham a ver com a transição (...) Se calhar mais encontros, formação entre os vários pais que vão receber aqueles miúdos também, formação para todos, para quem vai acolher e para quem é portador desse acolhimento. Se calhar essa troca de experiências, se calhar os pais que recebem o miúdo encaram de outra maneira, não digo que não foi positivo (...) Em vez de ser só a família fazer esta transição com todos os que vão receber da turma, porque quem os vai receber fica com ideia de quem está na turma dos filhos e o que podem fazer, até podem dizer aos miúdos em casa como ajudar o colega que tem aquela diferença (...) se calhar ajudavam também os filhos naquela fase a receber melhor o miúdo. Nalguns casos, os miúdos até foram colegas no jardim de infância, mas também podem não ter sido, podemos receber um miúdo que teve na IP, mas não esteve naquela turma.».

Que características do acompanhamento da ELI gostaria de ter visto mantidos na escolaridade?

«Manter a equipa da IP, na escola não há tanto entrosamento, não há tanta passagem de testemunho (...) Acho que está certo como faz a IP e se pudéssemos ter o modelo tal e qual como a IP talvez fosse bom, mas também não estou a ver que isso vá ser implementado, mas seria bom (...) Formar essas tais equipas , é uma boa hipótese. Aquela equipa ao mesmo tempo, que tivessem tempos para reunir, que partilhassem aquela criança nas várias vertentes, nas várias respostas (...)».

Que características do acompanhamento na escolaridade que considera que poderiam enriquecer a IP?

«Não estou a ver.».

Gostaria de acrescentar alguma coisa?

(não respondeu).

Criança B – entrevista à docente de titular de turma

Que idade tem?

«60 anos.».

Qual a sua formação académica de base?

«Bacharelato e complemento de formação em 1º ciclo.».

Tem / Qual a sua formação académica pós-graduada?

«Não.».

Quantos anos tem de experiência em educação inclusiva?

«42 anos.» (uma vez que refere sempre ter tido alunos com diferentes necessidades nas turmas que lecionou)

Como foi feita a transição do aluno para o primeiro ciclo?

«Com o acompanhamento da Terapeuta (...) com uma reunião comigo e a mãe (...) com acompanhamento muito próximo com a mãe que inicialmente vinha muitas vezes à escola e eu telefonava sempre que tinha alguma dificuldade. Depois lendo alguns documentos que o (...) trazia consigo e a cada dia que passava surgindo algumas dúvidas tentando superá-las com a ajuda da mãe (...) A passagem de testemunho da educadora logo no início do ano letivo, como foi para todos os outros alunos.»

Que diligências foram tomadas?

«A passagem de testemunho da educadora logo no início do ano letivo, como foi para todos os outros alunos.».

Qual foi a sua participação nessa transição?

«Foi de escutar, esclarecer algumas dúvidas relativamente a alguma questão, colocar dúvidas às pessoas (...) Fala-se muito nos meninos do pré-escolar visitar a escola para onde vão fazer a transição, conhecer o espaço, até eventualmente fazer alguma atividade, mas isso ainda está muito no campo das ideias e não se tem levado muito isso à prática. Às vezes vêm aqui grupos de miúdos (...) fazer

essa visita, mas é só apenas uma visita, não é um trabalho mais aprofundado, e achava que isso era importante para fazer essa transição para ficarmos a conhecer esse grupo de miúdos e eles ficassem a conhecerem a nós (...)).»

Qual foi a participação da família nessa transição?

«Foi ativa, a mãe mais presente, mas às vezes também em certos momentos o pai na retaguarda e às vezes os irmãos (...) porque ele gostava muito deles e às vezes eles também conseguiam fazer algumas coisas que às vezes o pai ou a mãe não conseguiam. Quando solicitava alguma ajuda que por algum motivo não estivesse a conseguir sozinha (...) era assim que funcionava.»

Sabe qual o funcionamento e dinâmica da intervenção da intervenção precoce?

«Não conheço profundamente, mas sei que é uma equipa que trabalha diretamente com os alunos, daquilo que percecionei (...) ainda chegaram a ir a casa e trabalharam com ele logo desde muito pequenino e sei que são vários técnicos, cada um com o seu trabalho e não sei mais para além disso.»

O que lhe parece que se altera na transição das crianças da intervenção precoce para o primeiro ciclo?

«A IP deve ser mais incisiva, deve trabalhar mais tempo e de uma forma mais próxima do que depois no 1º ciclo. Aqui (...) tinha apoio de alguns técnicos semanalmente, às vezes quinzenalmente e penso que não foi um acompanhamento tão próximo ou tão frequente, mas também como digo não sei tão bem assim o papel da IP.»

No caso de identificar mudanças, elas correspondem ao que esperava para o percurso desses alunos?

«Eu penso que é muito importante todos os técnicos sentarem-se a mesa, falarem todos em conjunto. Antes do aluno chegar, depois com os pais presentes para esclarecer algumas dúvidas (...) Primeiro sem os pais e depois com os pais para esclarecer algumas dúvidas. Penso que era importante umas reuniões mais aprofundadas, para falarmos mais aprofundadamente sobre o aluno e a problemática do aluno. (...) descrever um bocadinho do trabalho que foi feito e do processo, porque aluno passou acho que é importante, não me parece

importante passar expectativas a respeito do aluno naquilo que idealmente pensamos que ele será capaz de fazer, ou que ele não será capaz de atingir qualquer competência, acho que era melhor não se referir ou então por si vir a descobrir e eventualmente se tiver necessidade de entrar em contacto com esses técnicos para aprofundar um pouco a forma como superaram eventualmente algumas dessas dificuldades e ajudar o professor nesse sentido (...) Nós sentimos que o trabalho com estes alunos com determinadas problemáticas eu sinto e já ouvi algumas colegas a falar sobre isso, nós ficamos muito entregues a nós próprias, não temos grandes apoios. Enquanto os alunos vão, eles são retirados da sala de aula para irem as terapias, que são destinadas, é um bocadinho da aula que eles não assistem e depois o *feedback* dessas terapias, é-nos dado no relatório, toda a gente se dispõe a esclarecer alguma coisa caso tenhamos dúvidas, mas de facto quando nos sentamos à mesa a falar sobre determinados aspetos dos alunos, as coisas são abordadas de outra forma (...) Com a experiência do (...) senti mais apoio (...) houve tanta preocupação de passar o testemunho (...) aquela preocupação das pessoas virem e falar com o professor e de se apresentarem e de sabermos um bocadinho do que se passou com o aluno.».

Embora saibamos que a legislação integra a família nas tomadas de decisão escolares dos seus filhos, da sua experiência, considera que a família faz parte efetivamente da equipa no acompanhamento feito no período escolar?

«Para mim a família tem de fazer parte do percurso escolar do aluno. Eu trabalho muito com a família. E só assim tenho conseguido resultados melhores, porque tem de ser mesmo numa relação estreita com a família e é incidirmos tanto a escola como a família nas problemática que conseguimos chegar um pouco mais além, se não for assim a coisa fica toda desarticulada e não conseguimos atingir os objetivos.»

Que apoios especializados e que medidas de apoio à aprendizagem tem a criança na escola?

«(...) teve 2 ou 3 horas semanais de apoio, nem sempre foi o mesmo número de horas (...). Especializado e depois teve terapia da fala, e psicologia. Por incrível

que pareça, psicologia e terapia da fala, no período da Páscoa teve alta, não teve continuidade. Foi considerado que ele não necessitava (...) revelava estabilidade a nível emocional, já conseguia comunicar melhor com os seus pares, houve uma série de alterações positivas (...) e a nível de terapia da fala foi a mesma coisa (...) a colega do ensino especial considera que, apesar de ter tido alta e não haver essa indicação de ter continuidade desses acompanhamentos, a colega disse que ia pedir para pelo menos ter psicologia para no processo de transição se ele ficaria um pouco mais equilibrado e integrado, ou seja para ajudar nesse processo. Já no ano passado, começaram a fazer quinzenal e este ano (...) porque realmente (...) teve uma evolução muito boa, não foi logo no primeiro ano, isto tem vindo a esbater-se um bocadinho (...) Não digo que tem de ter sempre mas precisa sempre de uma monitorização (...) O que pedimos foi uma tutoria, porque nesta fase e a questão do almoço, dos WC, isso vai ser uma coisa muito complicada para ele e temos de ter alguém que o ajude e o supervisione nestas coisas senão as coisas vão complicar.»

Com que periodicidade reúne com a família?

«Ultimamente, reunião formal houve no fim do período, quando senti mais dificuldade chegou a vir a mãe e o pai e até os irmãos (...)»

Que assuntos aborda, de uma forma genérica, com a família?

«Mais a parte comportamental (...) e também a grande problemática dele no momento e a questão da letra, não é bem legível, mas temos alguma dificuldade às vezes alguma coisa que ele escreve, porque ele escreve de uma forma pouco, não faz uma caligrafia perfeita, é muito imperfeito na caligrafia. No entanto o conteúdo que ele escreve é excelente, sem erros ortográficos, porque ele não dá erros ortográficos, mas quem não perceba a letra dele fica complicado. Mas tudo o que escreve é corretíssimo e impecável a nível do conteúdo, depois a letra não, mas, entretanto, também agora temos a possibilidade dentro das medidas dele um computador ou mesmo a reescrita das provas (...) Mais a utilização do computador para ele superar o problema e ele adora.»

Que diferenças considera ou previa existirem quanto ao envolvimento da família na intervenção e na tomada de decisões?

«Não estava à espera da família ser tão interventiva e tão colaboradora, mas de facto foram pessoas impecáveis nesse aspeto, tudo o que solicitei, tudo aquilo que tinha dúvidas e precisava de um reforço foram sempre dando sugestões e eu tenho isso tudo em conta. Eu por ser professora e os senhores por serem os pais (...) acho que por ser encarregado de educação que está a pensar melhor que eu. Tentava integrar as sugestões que me davam e ver se surtiam efeito. E realmente surtiam efeito e em conjunto a mãe dizia que ia fazer isto ou outra coisa a respeito de qualquer problema e na escola eu vou fazer assim, combinávamos e conseguíamos levar as coisas a bom porto.».

Com a nova legislação que diferenças houve nos acompanhamentos às crianças com a problemática desta criança, de uma forma genérica?

«A legislação muda tudo, mas a resposta que se dá as crianças é sempre a mesma, não muda nada, apenas muda a legislação, muda os impressos, muda tudo, mas não muda a parte do efetivo acompanhamento. É o professor titular trabalhar sozinho com as crianças e tentar superar as dificuldades com eles. A colega do ensino especial a certa altura deu-me algumas sugestões de trabalho com ele, quando ele começou a agravar muito a questão caligrafia e eu tive isso em conta, alguns trabalhos mais a nível da motricidade (...)».

O que considera que poderia ter sido diferente?

«Esse tal sentar mesa com todos os elementos e todos falarem (...) e explicarem o trabalho que tinha sido desenvolvido, acho que tinha sido bastante importante. Acho que foi um bocadinho feito, mas não foi feito na totalidade (...)».

Que características do acompanhamento da ELI gostaria de ter visto mantidos na escolaridade?

«Acho que o trabalho da IP foi muito importante. Dos alunos que tenho recebido com trabalho da IP, eles têm sido, apesar de continuarem com os seus problemas, tem saído daqui bem sucedidos (...) Acho que esse trabalho de base é muito importante, porque os alunos são apanhados numa faixa etária onde podem alterar muito as coisas que se pretendem, ou o foco do trabalho é muito proveitoso em faixas etárias mais baixas, mais novas (...) Sou muito apologista de que aquilo que funciona bem deve ter continuidade. Não é por causa de eles

estarem numa faixa etária mais baixa, ou de estarem no pré-escolar que depois não se pode continuar a fazer as coisas no 1º ciclo. Se o trabalho foi bom e se produziu efeitos a longo prazo nos alunos, se tivesse continuidade certamente ainda seria melhor.».

Que características do acompanhamento na escolaridade que considera que poderiam enriquecer a IP?

Não me parece que haja dinâmica no 1º ciclo que possa enriquecer a dinâmica da IP, acho que as intervenções são muito compartimentadas. Uma pessoa trabalha aqui outra ali, o professor trabalha na sala de aula. O ponto comum é que recebe o relatório e o professor lê os relatórios e confirma o que se está a passar com o aluno e não se vê, não há uma interação entre todos os técnicos de forma a podermos trocar algumas ideias e mesmo a nível de algumas sugestões de trabalho, acho que é muito compartimentado.».

Gostaria de acrescentar alguma coisa?

«Não.»